

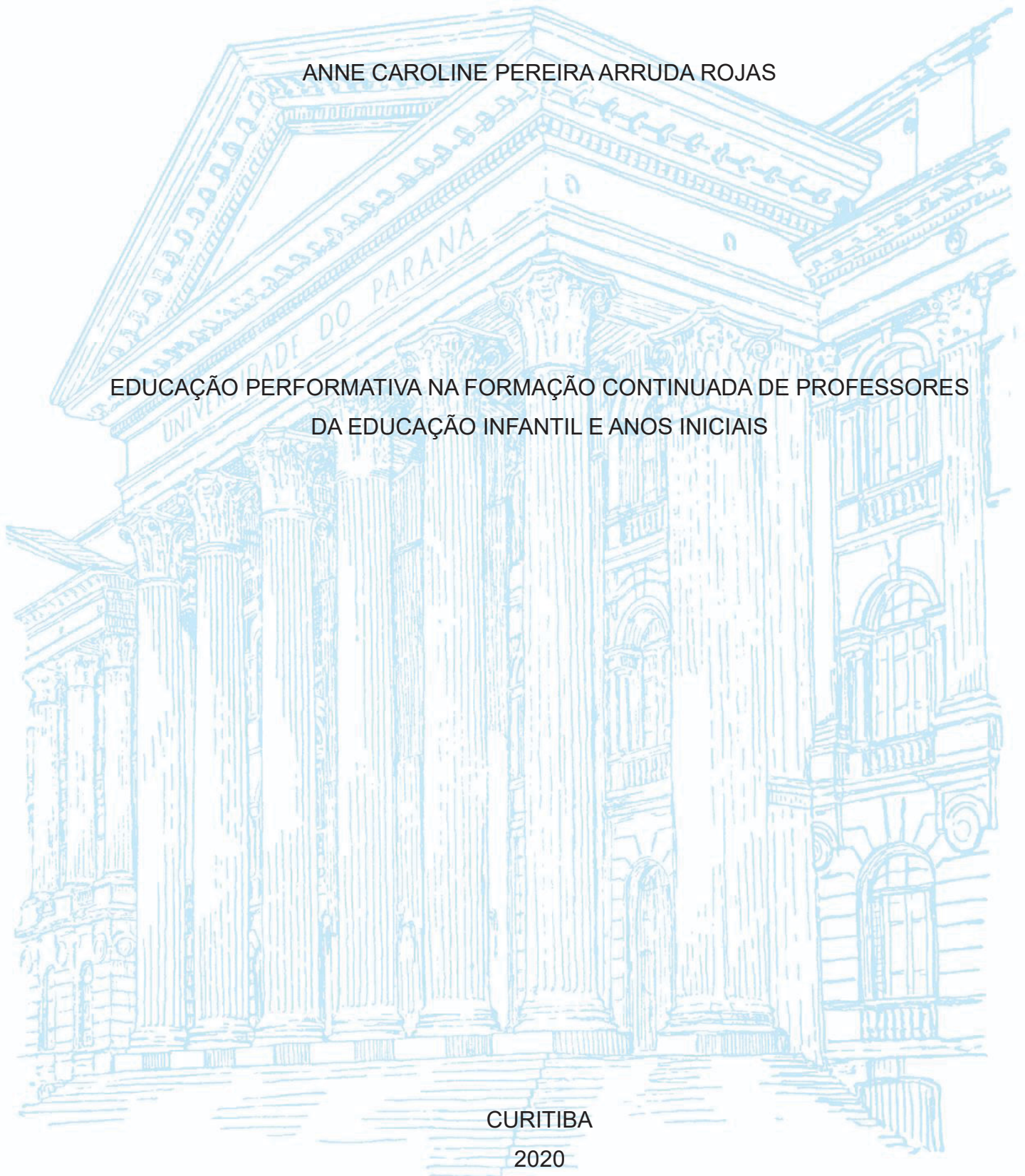
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANNE CAROLINE PEREIRA ARRUDA ROJAS

EDUCAÇÃO PERFORMATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

CURITIBA

2020



ANNE CAROLINE PEREIRA ARRUDA ROJAS

EDUCAÇÃO PERFORMATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: Teoria e prática de ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Michelle Bocchi Gonçalves

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rojas, Anne Caroline Pereira Arruda.

Educação performativa na formação continuada de professores da  
Educação Infantil e anos iniciais. / Anne Caroline Pereira Arruda Rojas,  
2020.

111 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação : Teoria e Prática  
de Ensino.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Michelle Bocchi Gonçalves

1. Educação – Formação de professores. 2. Professores de educação  
infantil. 3. Formação continuada . I. Título. II. Universidade Federal do  
Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E  
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

## TERMO DE APROVAÇÃO

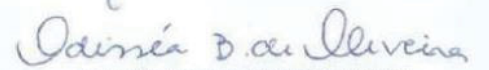
Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **ANNE CAROLINE PEREIRA ARRUDA ROJAS**, intitulada: **EDUCAÇÃO PERFORMATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS**, sob orientação da Profa. Dra. MICHELLE BOCCHI GONÇALVES, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 06 de Março de 2020.

  
MICHELLE BOCCHI GONÇALVES  
Presidente da Banca Examinadora

  
VALÉRIA SILVA FERREIRA  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ)

  
ODISSÉIA BOAVENTURA DE OLIVEIRA  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico este trabalho aos meus amigos e esposo:

Cintia Rosa, que desde o nosso primeiro contato sempre me motivou a alargar meus horizontes por meio da pesquisa. Cintia, sua amizade também me trouxe até aqui!

Dedico aos meus amigos Alex e Fabiana Retamero, que já não os chamo mais de amigos e sim de irmãos! Vocês são uma inspiração para mim. Obrigada por sempre enfatizarem que não existe um caminho melhor do que a Educação, e por demonstrarem isso em suas vidas.

E por fim, dedico em especial ao meu esposo Bryan, que sempre está ao meu lado, me amando incondicionalmente e apoiando meus sonhos. Amo você!

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pelo dom da vida e dos recomeços todos os dias!

À minha família por me incentivarem, principalmente meus irmãos Mayke e Maykon, pela amizade, admiração e confiança.

À minha Orientadora Michelle Bocchi Gonçalves. Obrigada por sua orientação, pela forma amável que conduz o grupo de orientandos e pesquisadores da Educação Performativa. Pela dedicação, carinho e interlocuções. Agradeço por acreditar em mim e incentivar a contínua pesquisa e crescimento pessoal e intelectual.

Às professoras Doutoras Valeria Silva Ferreira, Vanessa Marion Andreoli e Odissea Boaventura de Oliveira, pela leitura atenta e contribuições no momento da qualificação, as quais me possibilitaram novos olhares, novos sentidos.

Às professoras participantes da pesquisa, por nossas interações, leituras e estudos. Obrigada a cada uma pelo envolvimento, pela possibilidade de diálogo sobre a educação, corpo e discurso.

Aos colegas da turma de Mestrado 2018, agradeço os momentos de aprendizado, a partilha das pesquisas, os anseios e sonhos acadêmicos.

Ao grupo de estudos ELite (UFPR/CNPq) – Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades, por possibilitar diálogos e articulações nos quais a Educação performativa tem presença.

Aos educadores que fizeram parte de minha constituição como professora, me influenciando a acreditar na educação.



*Não sei...  
se a vida é curta  
ou longa demais para nós.  
Mas sei que nada do que vivemos  
tem sentido,  
se não tocarmos o coração das pessoas.*

*Muitas vezes basta ser:  
colo que acolhe,  
braço que envolve,  
palavra que conforta,  
silêncio que respeita,  
alegria que contagia,  
lágrima que corre,  
olhar que sacia,  
amor que promove.*

***Cora Coralina***

## RESUMO

A presente pesquisa, vinculada ao grupo de pesquisa ELiTe (UFPR/CNPq) – Laboratório de Estudos em Educação Performativa, Linguagem e Teatralidades, tem como objetivo geral compreender os efeitos de sentidos no discurso de professoras sobre o papel da Educação Performativa em sua prática pedagógica. Os objetivos específicos buscam analisar as formações discursivas sobre a concepção de corpo no processo educativo presente nos discursos das professoras, bem como discutir limites e possibilidades de desenvolver a Educação Performativa como referencial teórico e prático em programa de formação continuada para docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O quadro teórico-metodológico da pesquisa está ancorado na Educação Performativa e na Análise de Discurso de Linha Francesa (AD). Como percurso metodológico, foi planejado um curso de formação continuada sobre a Educação Performativa que contou com uma sucessão de encontros formativos ocorridos durante o primeiro semestre do ano de 2019. A análise concentra-se no dispositivo-teórico metodológico AD, enunciando os conceitos: efeitos de sentido, formação ideológica e formação discursiva, entre outros. Os resultados apontam para efeitos de sentidos relacionados a uma educação tradicional se deslocando para a Educação Performativa.

Palavras-chave: Educação Performativa. Análise de Discurso de Linha Francesa. Formação Continuada.



## **ABSTRACT**

The present research, linked to the ELiTe (UFPR/CNPq) – Laboratory of Studies in Performative Education, Language and Theatricalities research group, has as general purpose to understand the effects of the meanings in the speech of teachers on the role of the Performative Education in their pedagogical practice. The specific purposes seek to analyze the discursive formations about the body's conception in the educational process present in the speeches of the teachers, as well to discuss the limits and possibilities of developing the Performative Education as a theoretical and practical reference in the continuing education program for the Early Childhood Education and Elementary Years teachers. The research theoretical-methodological overview is reasoned in the Performative Education and in the Speech Analysis of the French Line (SA). As a methodological path, a continuing education training course on Performative Education was planned, which included a sequence of training formative meetings during the first semestre of 2019. The analysis focuses on the methodological theoretical-device AS, introducing the concepts: meaning effects, ideological formation and discursive formation, and others. The results aim at the meaning effects related to a traditional education moving to the Performative Education.

**Keywords:** Performative Education. Speech Analysis of the French Line. Continuing Education.

## **RESUMEN**

La siguiente investigación, vinculada al grupo de investigación ELiTe (UFPR/CNPq) - Laboratório de Estudos em Educação Performativa, Linguagem e Teatralidades, tiene como objetivo general comprender los efectos de sentidos en el discurso de profesoras sobre el papel de la Educación Performativa en su práctica pedagógica. Los objetivos específicos buscan analizar las formaciones discursivas sobre la concepción del cuerpo en el proceso educativo presente en los discursos de las profesoras, así como discutir límites e posibilidades de desenvolver la Educación Performativa como referencial teórico y práctico en el programa de formación continuada para docentes de la educación infantil y años iniciales de la educación primaria. El cuadro teórico-metodológico de la investigación está basado en la Educación Performativa y en el Análisis de Discurso de la Línea Francesa (AD). Como percurso metodológico, fue diseñado un curso de formación continuada sobre la Educación Performativa que contó con una sucesión de encuentros formativos sucedidos durante el primer semestre del año 2019. El análisis se concentra en el dispositivo-teórico metodológico AD, enunciando los conceptos: efectos de sentido, formación ideológica e formación discursiva, entre otros. Los resultados señalan para efectos de sentidos relacionados a una educación tradicional moviéndose para la Educación Performativa.

Palabras clave: Educación Performativa. Análisis de Discurso de la Línea Francesa. Formación Continuada

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	- MEU CORPO EM FESTA JUNINA.....	13
FIGURA 2	- ATIVIDADE LÚDICA COM O 1º ANO.....	14
FIGURA 3	- CARTAS E DESENHOS DOS MEUS PRIMEIROS ALUNOS.....	15
FIGURA 4	- AS SETE FUNÇÕES DA PERFORMANCE.....	29
FIGURA 5	- ESQUEMA INTERPRETATIVO FORMAÇÕES AD.....	47
FIGURA 6	- ESQUEMA INTERPRETATIVO FORMAÇÕES AD.....	48
QUADRO 1	- CONVITE PARA 2ª ESCRITA PERFORMÁTICA.....	64
FIGURA 7	- GRUPO 1: MODELAGEM CONSIDERANDO OS ESTUDOS DA PERFORMANCE NA EDUCAÇÃO.....	70
FIGURA 8	- GRUPO 2: MODELAGEM CONSIDERANDO OS ESTUDOS DA PERFORMANCE NA EDUCAÇÃO.....	71
FIGURA 9	- GRUPO 3: MODELAGEM CONSIDERANDO OS ESTUDOS DA PERFORMANCE NA EDUCAÇÃO.....	72
FIGURA 10	- GRUPO 4: MODELAGEM CONSIDERANDO OS ESTUDOS DA PERFORMANCE NA EDUCAÇÃO.....	73
FIGURA 11	- GRUPO 1: “PERFORMANCE: UMA TIA DEDICADA” .....	76
FIGURA 12	- GRUPO 2: “PERFORMANCE: MINHA VIDA E O TÁXI” .....	77
FIGURA 13	- GRUPO 3: “PERFORMANCE: A MORTE E A VIDA” .....	78
FIGURA 14	- GRUPO 4: “PERFORMANCE: ERA APENAS UMA MENINA” .....	79
FIGURA 15	- DEVOLUTIVA DAS PROFESSORAS.....	80
FIGURA 16	- DINÂMICA: HOMENAGEM A MAGRITTE.....	83
FIGURA 17	- 1ª ESCRITA PERFORMÁTICA DA PROFESSORA PERFORMER 1.....	88
FIGURA 18	- 2ª ESCRITA PERFORMÁTICA DA PROFESSORA PERFORMER 1.....	89
FIGURA 19	- 1ª ESCRITA PERFORMÁTICA DA PROFESSORA PERFORMER 2.....	93
FIGURA 20	- 2ª ESCRITA PERFORMÁTICA DA PROFESSORA PERFORMER 2.....	94
FIGURA 21	- 1ª ESCRITA PERFORMÁTICA DA PROFESSORA PERFORMER 3.....	97
FIGURA 22	- 2ª ESCRITA PERFORMÁTICA DA PROFESSORA PERFORMER 3.....	98
FIGURA 23	- FOTO DA TURMA DA PROFESSORA PERFORMER 1.....	106
FIGURA 24	- FOTO DA TURMA DA PROFESSORA PERFORMER 3.....	106

## LISTA DE TABELAS

TABELA 01 - BUSCA SISTEMATIZADA.....	23
TABELA 02 - DESCRIÇÃO METODOLÓGICA E CRONOLÓGICA DO CURSO DA EDUCAÇÃO PERFORMATIVA (FEVEREIRO) .....	58
TABELA 03 - DESCRIÇÃO METODOLÓGICA E CRONOLÓGICA DO CURSO DA EDUCAÇÃO PERFORMATIVA (ABRIL) .....	59
TABELA 04 - DESCRIÇÃO METODOLÓGICA E CRONOLÓGICA DO CURSO DA EDUCAÇÃO PERFORMATIVA (JUNHO) .....	61
TABELA 05 - DESCRIÇÃO METODOLÓGICA E CRONOLÓGICA DO CURSO DA EDUCAÇÃO PERFORMATIVA (JULHO) .....	63
TABELA 06 - PERFIL DAS PROFESSORAS PERFORMERS.....	66

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>POSIÇÃO-SUJEITO: PESQUISADORA. QUANDO ME DEI CONTA?.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO PERFORMATIVA: CORPO, ESCRITA E DISCURSO.....</b>	<b>20</b>
2.1	O PERCURSO DA PERFORMANCE À EDUCAÇÃO PERFORMATIVA .....	25
2.2	ESCRITA PERFORMÁTICA.....	40
2.3	O DISPOSITIVO TEÓRICO METODOLÓGICO .....	42
<b>3</b>	<b>POSIÇÃO-SUJEITO: PESQUISADOS. QUEM SÃO E QUAIS AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO? .....</b>	<b>50</b>
3.1	FORMAÇÃO CONTINUADA .....	52
3.2	O PERCURSO METODOLÓGICO .....	56
3.3	O CURSO SOBRE A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA E FORMAÇÃO UNIFICADA DO COLÉGIO PESQUISADO .....	57
3.4	PERFIL DAS PROFESSORAS PERFORMERS .....	65
<b>4</b>	<b>CORPO E DISCURSO NA PRÁTICA .....</b>	<b>67</b>
4.1	ANÁLISE DAS PRÁTICAS PERFORMÁTICAS .....	68
4.2	ANÁLISE DAS ESCRITAS PERFORMÁTICAS.....	86
<b>5</b>	<b>(IN)CONCLUSÕES PERFORMÁTICAS .....</b>	<b>102</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>107</b>
	<b>APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..</b>	<b>111</b>

## 1 POSIÇÃO-SUJEITO: PESQUISADORA. QUANDO ME DEI CONTA?

*Tu tens um medo:  
 Acabar.  
 Não vês que acabas todo dia.  
 Que morres no amor.  
 Na tristeza.  
 Na dúvida.  
 No desejo.  
 Que te renovas todo dia.  
 No amor.  
 Na tristeza.  
 Na dúvida.  
 No desejo.  
 Que és sempre outro.  
 Que és sempre o mesmo.  
 Que morrerás por idades imensas.  
 Até não teres medo de morrer.*

*E então serás eterno.*

**Cecília Meireles**

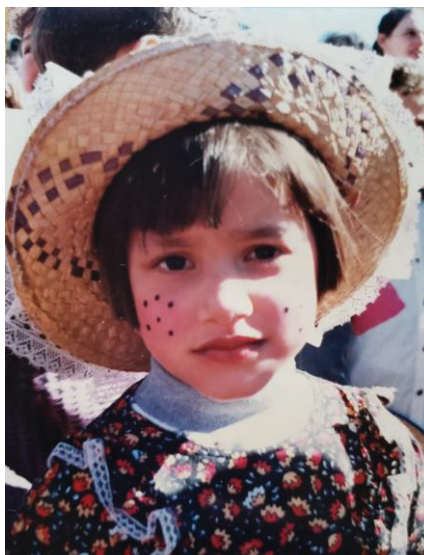
Vivemos, atuamos, performamos, somos outro, somos nós mesmos. E nesse ínterim, assumimos posições-sujeito que, ao discursar, enunciam a nossa história e trajetória. Dessarte, inicio este texto falando sobre como me constituí ao longo do processo acadêmico, algumas das posições-sujeito que assumi, as escolhas realizadas e quando me percebi pesquisadora.

A primeira posição-sujeito que aludo em minha trajetória é a de estudante. Recordo de experiências na creche, aos 5 anos, quando minha maior memória é a de realizar atividades de pontilhado e o traçado das vogais, para a então sonhada 1ª série. Os primeiros anos do ensino fundamental foram marcados por vivências em uma escola pública perto de casa, onde a minha mãe também havia estudado. Os cadernos cheios de atividades coladas, mimeografadas, com o cheiro e contorno roxo reconhecíveis a todos que possuem a mesma memória.

Quando penso em meu corpo nessa faixa etária, a lembrança é de um corpo que se movimentava nas aulas de educação física, nas quadrilhas de festa junina e uma vez ao ano em um show de talentos que todas as turmas participavam. Me recordo de odiar aqueles momentos, pois em relação às aulas de educação física, era uma das últimas crianças a ser escolhida. E no show de talentos, verdadeiramente considerada um desastre entre os amigos e, principalmente, entre os meninos. Havia

piadas entre eles “Anne, dá próxima vez você fica em casa!” Assim, mantinha minha participação naqueles eventos, apenas porque valia nota.

FIGURA 1 - MEU CORPO EM FESTA JUNINA



FONTE: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Fui criando memórias de que o corpo estava relacionado apenas com essas atividades, às quais, ano a ano, eu odiava cada vez mais. Como uma aluna mediana nos anos iniciais, foi no ensino fundamental II e ensino médio que acreditei ter encontrado um lugar dentro da escola. Consegui tirar boas notas em Matemática e Física e fui notada pelos professores dessas disciplinas. Assim, para valorizar aquilo que fazia sentir-me importante, recusava-me a participar de qualquer atividade que houvesse corpo em movimento.

No final do ensino médio, já trabalhava na rede de ensino da qual ainda faço parte. Naquela época, aos dezesseis anos, exercia a função de auxiliar de classe durante o dia e, à noite, terminava o terceiro ano, próximo do momento de escolher o curso de graduação. Não havia dúvidas que o meu desejo era ser professora, apenas a disciplina de atuação que se alterou. Como o curso de Matemática havia fechado naquele ano, escolhi Pedagogia. Uma escolha que propiciou a vivência de uma outra posição-sujeito: professora.

Tornei-me professora contratada antes de estar formada, enquanto cursava o último ano da graduação. Minha primeira turma foi o 1º Ano B (turma de alfabetização). Através de leituras, comecei a entender que a aprendizagem de meus estudantes, literalmente, precisava acontecer pelos seus corpos, pois, se assim não fosse, não se



concretizaria. Apesar de ainda não compreender uma abordagem de corpo mais profunda, considerando aspectos ideológicos e etnográficos, procurei tornar as minhas aulas mais lúdicas, nas quais sempre tivesse uma experiência corporal antes de realizar uma atividade de registro. A título de exemplo, na contagem, na construção de um texto gigante, pulando amarelinha, entre outras.

FIGURA 2 - ATIVIDADE LÚDICA COM O 1º ANO



FONTE: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Nos anos posteriores, tive o prazer de ter a experiência docente com outras turmas do ensino fundamental I, mas prioritariamente turmas de educação infantil. A coordenadora da época entendia que eu tinha a disposição necessária para essa faixa etária. Assim, com crianças de cinco anos, aprendi uma outra lição: eu poderia não ter total consciência do meu corpo, mas eles queriam e tinham necessidade de ter os seus corpos em atuação. Muitas vezes, essa necessidade nem sempre era atendida, pois havia a cobrança dos pais em relação à maior quantidade de atividades de registro e incentivo à alfabetização.

Dessa maneira, me encontrava em uma encruzilhada, de um lado os pais de uma escola privada de ensino, os quais cobravam resultados de crianças que estavam apenas na educação infantil. Do outro lado, as próprias crianças que queriam pular, correr, se sujar, sem o apego com folha de sulfite ou lápis de escrever. Procurei lembrar da minha infância ou de algo que se assemelhava a eles. A primeira memória foi que aos cinco ou seis anos de idade, o que eu mais gostava na escola era o recreio. O motivo era porque brincávamos de duro mole americano, uma brincadeira que

parece pega-pega, porém ao ser pego, a criança deve ficar parada com a perna aberta, e só estará livre se algum amigo passar por entre as pernas dela e a libertar.

Cheguei em sala e propus um acordo: “A profe tem uma ideia para vocês. Se conseguirmos realizar as atividades de caderno, nós vamos sair da sala e eu vou ensinar a brincadeira que eu mais gostava na escola. Quem topa?” Eles aceitaram e as atividades em sala começaram a acontecer de forma espontânea, pois a motivação era brincar de correr no pátio. A parte mais complicada era tentar apresentar a cada dia uma nova brincadeira. Em suma, brincamos muito de cobra-cega, duro mole americano, diversos formatos de amarelinha, Simon diz, morto-vivo, batata-quente, pega-pega, esconde-esconde, pato – pato – ganso, entre outras.

Fui descobrindo meu corpo na interação com meus alunos, entendendo que “antes de qualquer coisa a existência é corporal” (LE BRETON, 2012, p. 7). Eles, em completa atuação de seus corpos, foram desenvolvendo uma relação de confiança, amizade e admiração com a professora, que ao atuar e performar com eles, se fazia como alguém da idade deles. Recebi desenhos, cartinhas e um dos alunos dizia que iria se casar com a professora. Experiências do imaginário de crianças que viam na professora, não só um corpo que se movimentava, mas alguém que compartilhava a vida com eles.

FIGURA 3 - CARTAS E DESENHOS DOS MEUS PRIMEIROS ALUNOS



FONTE: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Dessa forma, dialogo com Le Breton (2012), ao aludir a seguinte contribuição sobre o corpo:

Os usos físicos do homem dependem de um conjunto de sistemas simbólicos. Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator. Através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade (LE BRETON, 2012, p. 7).

Nessa relação de troca, compreendendo o meu não acabamento, fui me constituindo professora e também coordenadora pedagógica. Nessa última função mencionada, que exerço há seis anos, graduada e pós-graduada, entendi a necessidade de aprimoramento acadêmico. Dessa forma, realizei a prova do programa de pós-graduação em educação – teoria e prática de ensino e fui aceita no ano de 2018, na temática sobre Estudos da Performance na Educação.

E quando, então, me dou conta da posição-sujeito pesquisadora? Desde a primeira aula magna, algo mudaria a minha rotina e meus anseios educacionais. O descobrimento de quanto ainda existia a aprender, de falhas cometidas, porém de quantas outras possibilidades estavam disponíveis. Além disso, a responsabilidade da polinização da pesquisa científica e de principalmente fazer parte de uma educação que possibilite a transformação na vida dos envolvidos, sejam eles os próprios pesquisadores, os pesquisados, a escola onde ocorreu a pesquisa, os estudantes e a comunidade.

Nesse sentido, a presente pesquisa intitulada: “Educação performativa na formação continuada de professoras da educação infantil e anos iniciais” faz parte do Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná (PPGE-TPEn/UFPR). Criado em 2013, inova no enfoque específico da formação de um grupo profissional diretamente relacionado aos processos de ensino, ou seja, formação de professores e pedagogos escolares, cujo foco é a investigação da própria prática pedagógica.

Ademais, este trabalho faz parte da linha de pesquisa Teoria e Prática de Ensino, que focaliza a formação inicial e continuada de professores da educação básica, a instrumentalização das políticas educativas nas escolas, entre outros enfoques. Além de estar vinculado ao Laboratório de Estudos em Educação Performativa, Linguagem e Teatralidades (ELiTe/UFPR/CNPq), que ao longo dos anos

vem desenvolvendo um papel importante no cenário da pesquisa em educação e suas relações com a linguagem e com o teatro.

Entendendo o não apagamento dos corpos dos estudantes, dos professores e da equipe pedagógica, a Educação Performativa foi se instaurando nesta pesquisa, como necessária e urgente, concebendo uma educação de atuação, intervenção e de práticas repensadas para o desenvolvimento centrado no corpo, ou seja, a Educação Performativa investiga o corpo em suas diversas instâncias no que concerne ao aspecto educativo. Ressalto ainda que a presente dissertação tem a intenção de contribuir para as pesquisas na área da Educação, da Educação Performativa, refletindo na formação de professores.

Vivenciando diferentes posições-sujeito dentro da escola: auxiliar de classe, professora e coordenadora, principalmente na posição atual, é notório perceber programas de formação continuada que não consideram os corpos na aprendizagem. Algumas vezes, o mais próximo possível é a consideração pelo aspecto físico desse corpo, abordando a saúde do professor ou da equipe pedagógica. Entretanto, esse corpo raramente é considerado de forma ideológica, histórica, com marcas que evidenciam sistemas, processos, posições políticas.

Essa relação do corpo com a educação não é tão atual. Entretanto, ainda é possível sentir na pele uma educação e escolarização na qual a mente e o corpo estão dissociados, e que, nessa disputa, a prevalência geralmente se dá pela mente, pelo que se considera racional. Assim, neste movimento de pesquisar a própria prática docente, como uma proposta do mestrado profissional, constatei o seguinte problema de pesquisa:

*Como pode ser compreendida a Educação Performativa na formação continuada de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental?*

A presente problemática mostrou-se significativa, pelas experiências que vivenciei nas posições-sujeito mencionadas e também por observar a prática docente de professoras que acompanho, além de colegas de docência que têm questionamentos semelhantes: quem são estes corpos na escola? Que bagagens e histórias eles carregam?

Todos esses questionamentos passam pela formação continuada do professor e pela tendência pedagógica que a escola possui, de forma intencional ou não. Tais tendências externam em seus currículos a forma como é concebida a educação escolar. Assim, é possível perceber currículos que evidenciam divisão por

disciplinas, de forma unilaterais, que privilegiam o desenvolvimento de práticas voltadas para aspectos mais racionais e instrumentais, nas quais o corpo e os sentidos, são considerados uma capacidade inferior à racionalização.

Nessa perspectiva, os estudos na área educacional se fazem relevantes, no que se refere a uma concepção que considere o educando como um todo, que se faz presença, que atua no processo escolar e na construção da nossa própria história. Para tanto, entre as tendências pedagógicas, dialogamos com a pedagogia libertadora de Paulo Freire.

Assim, é necessário então anunciar as teorias que embasam essa investigação: a Educação Performativa, como um conceito de educação que tem seu cerne no corpo e que vem sendo desenvolvido pelo grupo de pesquisa ELiTe, já mencionado nessa introdução, o qual se debruça para questões relacionadas ao corpo, discurso e estética. Ao abordar o conceito de Educação Performativa, bebe-se da fonte dos estudos da Performance (Richard Schechner) e dialoga-se com as concepções da pedagogia crítico-performativa (Elyse Pineau). Entretanto, opta-se por empregar o conceito de Educação Performativa, compreendendo que a abrangência dos estudos relacionados à educação, não são apenas interligados aos aspectos pedagógicos, mas a diferentes contextos que percorrem os âmbitos escolares.

A Análise de Discurso de Linha Francesa (AD), se faz presente como um campo teórico-metodológico, permeando a investigação, os conceitos, a escrita e concepção de sujeito desta dissertação, assim como na análise das materialidades, juntamente com a Educação Performativa. Sendo que, “Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2015, p.13).

Como percurso metodológico, foi planejado uma formação continuada que contou com uma sucessão de encontros formativos ocorridos durante o primeiro semestre do ano de 2019. Esses encontros foram planejados para que as professoras pudessem vivenciar em seus corpos o conceito de Educação Performativa. Assim, foram utilizadas diversas linguagens durante a formação, como visuais, plásticas, corporais e escritas. As práticas realizadas com as professoras, assim como a formação pedagógica, serão explicitadas mais adiante, como também as materialidades produzidas durante o curso, as quais compõe o *corpus* de análise dessa pesquisa.

Em suma, o objetivo geral desta pesquisa é compreender os efeitos de sentidos no discurso de professoras sobre o papel da Educação Performativa em sua prática pedagógica.

Os objetivos específicos se desdobram em:

a) analisar as formações discursivas sobre a concepção de corpo no processo educativo presente nos discursos das professoras;

b) discutir limites e possibilidades de se desenvolver a Educação Performativa como referencial teórico e prático em programa de formação continuada para docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O texto está organizado em cinco capítulos, sendo que este primeiro denominado: “Posição-sujeito: pesquisadora. Quando me dei conta?” Teve como finalidade apresentar a pesquisadora, a problemática, os objetivos e as teorias que embasam a pesquisa.

O capítulo dois: “Educação Performativa: corpo, escrita e discurso”, traz um panorama dos estudos relacionados à temática e qual o percurso realizado para que a Educação Performativa pudesse ser concebida. Alude a autores como Schechner (2006), Pineau (2013), Le Breton (2012) e Gonçalves (2016). Além disso, é apresentada a Análise de Discurso de Linha Francesa como dispositivo teórico-metodológico desta pesquisa, sua constituição e alguns de seus conceitos.

No capítulo três: “Posição-sujeito: pesquisados. Quem são e quais as condições de produção?” É apresentado o contexto da pesquisa, que envolve um programa de formação continuada já institucionalizado para os professores do colégio cedente. Além disso, explicita quem são eles e o sistema educacional que estão inseridos.

Denominado: “Corpo e discurso na prática”, este capítulo tem como proposta o olhar para as materialidades coletadas durante o curso de formação continuada. A partir da análise das práticas e escritas performáticas exploro as relações da Educação Performativa e o discurso dos professores.

Por fim, o capítulo cinco: “(IN) Conclusões performáticas” não tem a pretensão de apresentar um ponto final sobre a pesquisa, mas a oportunidade de novos recomeços na educação, no que tange ao conhecimento sobre o corpo.



## 2 EDUCAÇÃO PERFORMATIVA: CORPO, ESCRITA E DISCURSO.

*É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual o sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.*

**Paulo Freire**

Performance, palavra polissêmica, complexa e atribuída de significados. Para além do desempenho, ela mostra-se mutante e transgressora, evidencia ação, movimento. Entretanto, a Performance se instaura em uma fronteira, se faz nas lacunas, nos entremeios. Este campo do conhecimento é concebido na confluência entre Artes, Antropologia e Filosofia.

Os Estudos da Performance foram apresentados à comunidade acadêmica a partir das décadas de 60 e 70. No que tange à sua relação com a educação, a Performance passou a ser estudada nos países anglo-saxões desde 1980. No Brasil, esses estudos são recentes, de acordo com Icfe (2013), as pesquisas nessa área são escassas, apenas nos últimos anos alguns trabalhos vieram a emergir, produzindo críticas, diagnósticos e pesquisas teóricas.

Assim sendo, para o desenvolvimento da presente pesquisa, mostrou-se necessária a realização de uma busca sistematizada, utilizando alguns passos do método da revisão sistemática (Costa e Zoltowski, 2014), no intuito de levantar um histórico das pesquisas realizadas na temática da Performance na Educação, aqui no Brasil. Dessa forma, as etapas consideradas nesta busca sistematizada foram a delimitação da questão de pesquisa, escolha das fontes de dados, escolha das palavras-chave, seleção de artigos pela leitura primeiramente do título e logo após do resumo, avaliação dos artigos e interpretação dos dados.

A questão norteadora para a busca nas fontes de dados organizou-se da seguinte maneira: Como pode ser compreendida a Performance na Educação no que concerne à teoria e metodologia na formação continuada de professores da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental? Com a questão a ser pesquisada definida, as fontes escolhidas foram: Periódicos CAPES, Scielo, IBICT e banco de dissertações e teses do curso de pós-graduação em educação da UFPR. A data estipulada e que se realizou as pesquisas foram os meses de março a julho do ano de 2019.



Uma das etapas fundamentais que antecede a busca dos artigos, dissertações e teses nos bancos eletrônicos, denota-se a escolha das palavras-chave, pois são elas, bem como o conjunto de filtros (ou outra nomenclatura de cada fonte), que irão determinar os resultados nas pesquisas. Indica-se também, ao invés de usar apenas palavras-chave, usar um descritor nessa busca. O que distingue um descritor de uma palavra-chave é que essa última pode ser da escolha do pesquisador, enquanto um descritor é a unificação de um fenômeno pesquisado, tratando esse conceito por meio de uma palavra (ou mais), que anteriormente estava sendo retratado de diferentes formas. Assim os pesquisadores de uma temática, utilizam o mesmo conceito para representar seu fenômeno estudado.

Dessa forma, o Thesaurus Eric é uma lista de descritores possível de ser consultada no contexto educacional, por reunir vários termos e organizar a busca em torno do descritor escolhido. Neste estudo, optou-se por fazer uma pesquisa no Theusaurus Eric, procurando entender se o fenômeno Performance na educação já havia sido categorizado como descritor. Todavia, é necessário esclarecer que tais descritores não podem ser tomados como critérios definidos, haja vista que nem sempre a palavra indicada traduz a gama de conhecimento e complexidade que a área de estudo pesquisada representa.

No resultado das buscas, o termo Performance na Educação, mostrou-se um termo amplo e sem resultados. Ao se pesquisar apenas Performance, os resultados evidenciaram sinônimo de desempenho no trabalho, alcance de meta pretendida, desenvolvimento individual, entre outros termos. No que concerne a termos relacionados, encontrou-se: formação de professores por meio de competências. Entretanto, não é sobre tal temática que a Performance na Educação se debruça, sendo escolhido manter o desenvolvimento das etapas por meio das palavras-chave: Performance na educação, como também a combinação de Performance na educação e formação de professores.

A primeira base de dados consultada foi o IBICT, sendo utilizados os seguintes filtros/operadores: busca avançada; busca por: performance na educação; idioma: português; tipo de documento: dissertação; ano de defesa: 2010 a 2018; programa de pós-graduação em educação. Sendo que os resultados apresentados foram 7 dissertações, pelas quais ao serem lidos os títulos e resumos, apenas uma evidenciava relação com a temática. Nesse mesmo banco de dados, foram realizadas mais duas buscas. Na segunda, manteve-se os mesmos filtros/operadores, mudando

apenas a busca pela combinação: Performance e formação de professores. Como resultado apresentou-se uma dissertação, sendo a mesma que se encaixa na avaliação realizada na primeira pesquisa.

Na terceira busca realizada no IBICT, houve mais mudanças nos filtros, sendo: busca avançada; busca por: performance e formação de professores, além disso, foi criado mais um filtro de busca utilizando a palavra: professor; idioma: português; tipo de documento: tese; ano de defesa: 2010 a 2018. Como resultado, foram obtidas duas teses, das quais ambas possuíam relação com a temática apresentada. Assim, como resultado final nessa base eletrônica, constam: 9 documentos apresentados (pois, na segunda busca apareceu a mesma dissertação que na primeira), sendo que três foram aproveitadas para leitura como referencial.

A busca realizada no periódico CAPES utilizou-se dos seguintes operadores: busca avançada: performance na educação; data de publicação: 2010 a 2018; tópico: educação; tópico: performance; idioma: português; tipo de recurso: artigo. Nos resultados apresentados, foram obtidos oito artigos, dos quais após leitura do título e resumo, dois foram escolhidos para leitura mais aprofundada.

Dando continuidade nas buscas, a terceira base consultada, foi a fonte de dados Scielo, sendo utilizados como filtros: pesquisa avançada, palavras-chave: performance na educação e formação de professores; coleções: Brasil; idioma: português; ano de publicação: 2010 a 2018; áreas temáticas: educação e pesquisa educacional; tipo de literatura: artigo. Como resultado alcançado apresentou-se 32 artigos, dos quais após leitura e análise, dois foram escolhidos para uma maior compreensão.

Entre as bases eletrônicas escolhidas, optou-se também por abordar as produções acadêmicas do programa de pós-graduação em educação da UFPR. Nesta base os operadores não possuem tantas opções quanto nas bases anteriores, sendo que na primeira busca foram utilizados apenas dois filtros: busca por assunto: performance na educação; período 2010 a 2018. O resultado alcançado foi de 3705 dissertações e teses. Devido ao número apresentado, um terceiro filtro foi utilizado, criando um segundo filtro abaixo da busca, utilizando apenas a palavra performance, nesta busca oito dissertações e teses foram apresentadas, das quais três foram selecionadas para leitura como referencial.

Faz-se importante inteirar que, como fatores limitantes nessa busca sistematizada, apresentamos as buscas realizadas procurando obter resultados

apenas no idioma em português. Além disso, não foram escolhidas apenas fontes de dados que incluíssem artigos, mas selecionadas, também, algumas que apresentaram dissertações e teses.

Dessa forma, segue abaixo um quadro geral para identificação das produções encontradas:

TABELA 1 - BUSCA SISTEMATIZADA

FONTE DE DADOS	RESULTADOS OBTIDOS	ESCOLHIDOS APÓS AVALIAÇÃO
IBICT	9	3 <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Performance, histórias de vida e formação de professores: o teatro-documentário como via Instituição: Unicamp Autoria: Leonardo Pereira da Costa Ano de defesa: 2013</li> <li>2. Aporias da performance na educação. Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Autoria: Elaine Conte Ano de defesa: 2012</li> <li>3. Docência em cena: experiências de formação continuada e práticas teatrais na escola. Autoria: Fabiano Hanauer Abegg Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ano de defesa: 2018</li> </ol>
Periódicos CAPES	8	2 <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aporias da performance na educação. CONTE, Elaine. Revista Brasileira de Educação, 01 March 2013, Vol.18(52), pp.81-99</li> <li>2. Por Uma Pedagogia Performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers ICLE, Gilberto; Bonatto, Mônica Torres Cadernos CEDES, 01 April 2017, Vol.37(101), pp.7-28 [Periódico revisado por pares]</li> </ol>
Scielo	32	2 <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O Ato, a performance e a formação: tempos e processos de si na docência. LOBO, Andréa Maria Favilla <i>Educ. rev.</i> [online]. 2018, vol.34, n.67, pp.55-70. ISSN 0104-4060. <a href="http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.56117">http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.56117</a>.</li> <li>2. Formas, fôrmas e fragmentos: uma exploração performática e autoetnográfica das lacunas, quebras e rachaduras na produção de conhecimento acadêmico. BRILHANTE, Aline V. M. and MOREIRA, Cláudio.</li> </ol>

		Interface (Botucatu) [online]. 2016, vol.20, n.59, pp.1099-1113. ISSN 1807-5762. <a href="http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622016.0130">http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622016.0130</a> .
Acervo digital – UFPR <sup>1</sup>	8	3 1. Performance, discurso e educação: (re)construindo sentidos de escola com professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza. Instituição: UFPR Autoria: Michelle Bocchi Gonçalves Ano de defesa: 2016  2. Teatro na educação infantil: entre o jogo e a performance. Instituição: UFPR Autoria: Rafael Koehler Ano de defesa: 2018  3. Performance e violência na escola: reflexões bakhtinianas Instituição: UFPR Autoria: José Luiz de Souza Santos Ano de defesa: 2017
	Total: 57	Total: 10

FONTE: A autora (2019).

No que se refere à avaliação dos artigos, a leitura dos trabalhos encontrados foi realizada buscando caminhos para a pergunta proposta no início: Como pode ser compreendida a Performance na Educação no que concerne à teoria e metodologia na formação continuada de professores da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental? Dessa forma, entre os dez trabalhos, cinco deles tratavam de propostas sobre a Performance na educação pelo viés da metodologia com alunos, por meio do jogo, da escola como entrelugar para vivenciar papéis performáticos, do teatro e de buscar compreender os sentidos de violência na escola por meio de experimentos performáticos. Entre os autores, destacam-se os trabalhos de Koehler (2018) e Icle e Bonatto (2017).

Os outros cinco trabalhos manifestaram propostas performáticas na formação de professores. Três delas pelo viés do fazer teatral, e duas propostas que concebiam

<sup>1</sup> Acervo digital correspondente a dissertações e teses do programa de pós-graduação em educação da UFPR.

as relações da Performance na educação, inseridas como formação dos professores. Destacando-se as autoras Gonçalves (2016) e Conte (2012).

Além da busca mencionada acima, foi realizada uma busca no banco de teses e dissertações da CAPES, os quais foram encontrados 14 trabalhos orientados por Marcelo de Andrade Pereira, um dos teóricos reconhecidos no Brasil no que tange a Performance na educação. Tais trabalhos não foram citados na tabela da busca sistematizada, por se referir ao ensino da dança, e aspectos mais artísticos que não respondiam a busca por pesquisas referentes a formação continuada através da Performance na educação. Entretanto, não negamos o legado que Pereira (2013) tem desenvolvido no campo da educação.

Assim sendo, a busca sistematizada revelou o que Icle (2013) já havia enunciado, as pesquisas sobre a relação da Performance na educação são escassas no Brasil. Afirmando dessa maneira, a necessidade de continuarmos com investigações nessa área, produzindo e colaborando em estudos que evidenciem uma escola e educação menos hierarquizada, centrada no corpo de seus alunos e professores como protagonistas de suas histórias. Para tanto, é nesse contexto que este trabalho se insere, denotando a escassez de estudos na temática e anunciando a possibilidade de colaboração no âmbito das pesquisas performativas.

A Performance pensa a educação além de situações formais, rompendo com a institucionalização de papéis, de lugares que, por não serem neutros, por enunciarem uma ideologia, muitas vezes, representam um sistema capitalista hegemônico de educação. Sendo assim, a performance pode contrapor papéis de consumo e posições existentes dentro da escola. Requerendo atitude, evidenciando ação, criando formas de fazer algo com as pessoas (professores, estudantes) e para as pessoas (comunidade, famílias, professores, alunos), refazendo a si e aos outros.

## 2.1 O PERCURSO DA PERFORMANCE À EDUCAÇÃO PERFORMATIVA

Assim como foi explicitado na busca sistematizada, os estudos em relação à temática sobre Performance na Educação, apesar de escassos, estão ganhando seu território na pesquisa educacional brasileira. Destacamos as Universidades Federais do Rio Grande do Sul (UFRGS), de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tendo em vista que dos 10 trabalhos escolhidos para análise, 7 são

das instituições mencionadas, considerando os seguintes pesquisadores influentes: Pereira (2013), Icle (2013), Conte (2012) e Gonçalves (2016).

No que tange ao conceito de Educação Performativa, esse tem sido desenvolvido por alguns dos pesquisadores do ELiTe (Laboratório de Estudos em Educação Performativa, Linguagem e Teatralidades (UFPR/CNPq), o qual foi se instaurando e adquirindo espaço ao longo das pesquisas iniciadas pelo termo Performance na Educação. Entretanto, diante da emergência das pesquisas que foram se desenvolvendo, entendeu-se que o termo Educação Performativa contemplava uma maior gama das especificidades estudadas, compreendendo que a temática incorporava outras demandas além de processos pedagógicos.

Por se tratar de pesquisas diversas, que tem o cunho de contemplar o corpo como cerne no processo educativo, cada uma dessas desenvolveu-se a partir de diferentes tipos de linguagens, partindo da concepção em comum: Educação Performativa, entretanto, dialogando com os teóricos relevantes, considerando o campo específico e linguagem escolhida. Assim, nesta pesquisa sobre formação de professores, a qual se dedica a pesquisar a compreensão dos professores sobre Educação Performativa, inicia-se com os estudos de Richard Schechner, dadas suas contribuições (Performance Studies), dialoga-se com Elyse Pineau (Pedagogia crítico-performativa) e desenvolve-se o termo Educação Performativa.

Sobre Performance, há muitos nomes relevantes para serem citados, além de Schechner. Por exemplo, Carlson (2009), em seu livro Performance: uma introdução crítica (2010), traz o mapeamento do conceito em distintas áreas. O autor explica que, por ser uma noção contestada, não há consenso por parte dos teóricos. Apesar disso, o livro proporciona “uma variedade de mapeamentos do conceito, alguns sobrepostos, outros verdadeiramente divergentes” (CARLSON, 2010, p. 12).

Tratando Performance como comportamento que requer presença física e desempenho de um papel, o autor remete a Erving Goffman e Schechner além de citar que a concepção de comportamento restaurado de Schechner tem forte influência das formulações de Turner, ao pensar a prática performática como ação social. Sobre os atos da fala, que não apenas dizem algo, mas fazem algo, Austin é citado. Butler é destacada pela sua reflexão sobre o conceito de performatividade em relação aos atos corpóreos, gestos e representações no fazer e constituir-se gênero.

Como visto, a Performance não tem um campo definido e pode ser envolvida em um repertório muito vasto de estudos. Ao que se possa pensar que esta

multiplicidade de sentidos seja uma fraqueza, muito pelo contrário, é a sua força e impulsão para tantas pesquisas estarem sendo propostas. No que tange a esse trabalho, apesar da relevância de um mapeamento sobre a Performance, optou-se por partir do conceito de Schechner (2006), tendo em vista que o autor propôs e desenvolveu os Estudos da Performance (Performance Studies), também conhecidos como Teoria da Performance, e que a partir de seu intento, a noção de performance se tornou presente em várias pesquisas nas áreas da Educação, Artes, Antropologia e Ciências Humanas.

A princípio, Schechner (2006) explica o conceito de Performance, partindo do pressuposto do que seria realizá-la. Nas várias instâncias da vida, as pessoas têm concepções do que seria performance. Sendo que em áreas como negócios, esportes e sexo, realizar performance é ter sucesso, realizar algo com alto desempenho; no campo da Arte, é demonstrar excelência em um espetáculo, num concerto; na vida, é mostrar-se, exibir-se, ser visto por aqueles que o assistem. Assim sendo, a Performance permeia a vida dos sujeitos, a despeito de não perceberem, ou enunciarem um discurso de que não estão fazendo performance, ela ainda está presente. Pois, realizar performance é viver, existir, e todos os dias performances são realizadas. Comportamentos são vivenciados, praticados e repetidos.

A compreensão da performance, segundo Schechner (2006), pode ser possível pelas relações de “sendo”, “fazendo”, “mostrar fazendo” e “explicar mostrar fazendo”, nas palavras do autor.

‘Sendo’ é a existência por ela mesma. ‘Fazendo’ é a atividade de todos que existem, dos quarks até seres conscientes e cordas supergaláticas. ‘Mostrar fazendo’ é desempenhar: apontar, sobrelinhar, e exibir fazendo. ‘Explicar mostrar fazendo’ são os estudos performáticos. (...) O quarto termo, ‘explicar mostrar fazendo’ é um esforço reflexivo para compreender o mundo da performance e o mundo enquanto performance (SCHECHNER, 2006 p. 28).

Nesse sentido, quando o autor se refere a “compreender o mundo da performance” e “o mundo enquanto performance”, mostra-se evidente que há uma infinidade de performances todos os dias sendo praticadas. Em todos os lugares, como todos os sujeitos, sendo que “toda e qualquer das atividades da vida humana pode ser estudada enquanto performance” (SCHECHNER, 2006, p.28). Entretanto, para explicitar as possibilidades de abrangência, as performances ocorrem pelo menos em oito situações: na vida cotidiana; nas artes; nos esportes e outros



entretenimentos de massa; nos negócios; na tecnologia; no sexo; nos rituais (sagrados e temporais) e em ação.

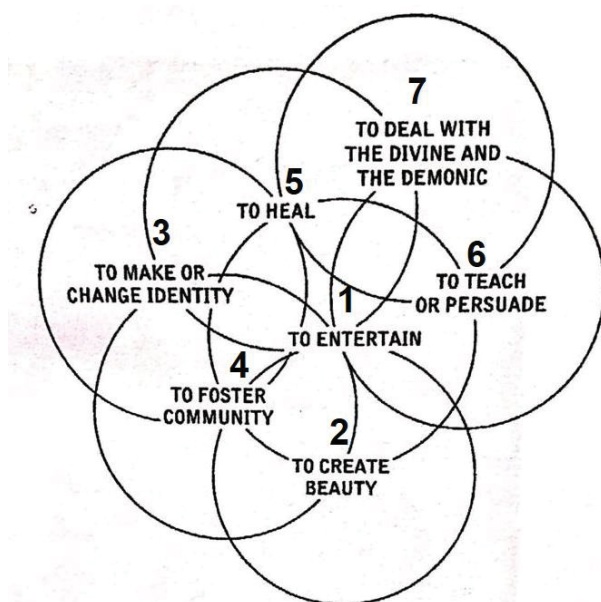
Além disso, o autor explicita que as Performances assinalam as trajetórias humanas, ao marcarem identidades, adornarem os corpos, e que estas também contam histórias. Sobretudo, “Performances – de arte, rituais, ou da vida cotidiana – são considerados ‘comportamentos restaurados’, ‘comportamentos duas vezes experienciados’, ações realizadas para as quais as pessoas treinam e ensaiam”. (SCHECHNER, 2006, p.28). Ações físicas, verbais, que não foram realizadas pela primeira vez, mesmo que o autor não esteja ciente, sua ação envolveu um comportamento duas vezes vivenciado.

As Performances são tidas por distintas uma das outras, porque mesmo que sejam feitas de comportamentos restaurados (porções recombinações de comportamentos previamente vivenciados), o contexto de sua recepção faz que os eventos sejam vistos como diferentes. Ainda sobre o conceito, em seu texto: *O Que é Performance?* Schechner (2006) define que:

Algo ‘é’ *performance* quando os contextos histórico e social, a convenção, o uso e a tradição, dizem que é. Rituais, jogos e peças, e os papéis da vida cotidiana são *performances* porque a convenção, o contexto, o uso e a tradição assim dizem. Não se pode determinar o que ‘é’ *performance* sem antes referir às culturais específicas. Não existe nada inerente a uma ação nela mesma que a transforma numa *performance* ou que a desqualifique de ser uma *performance*. A partir da perspectiva do tipo de teoria da *performance* que proponho, toda ação é uma *performance*. Mas da perspectiva da prática cultural, algumas ações serão julgadas *performances* e outras não; e isto varia de cultura para cultura de período histórico para período histórico (SCHECHNER, 2006, p. 38).

Além do autor abordar o que é Performance, como pode ser estudada e em quais instâncias, ele intenciona o que elas podem executar. Apesar de ser uma tarefa difícil, pois através do tempo e de diferentes culturas, surgiram um grande número de propostas, Schechner (2006) organiza e propõe sete funções para a performance:

FIGURA 4 - AS SETE FUNÇÕES DA PERFORMANCE



1. Entreter
2. Construir algo belo.
3. Formar ou modificar uma identidade.
4. Construir ou educar uma comunidade.
5. Curar.
6. Ensinar, persuadir e/ou convencer.
7. Lidar com o sagrado e/ou profano.

FONTE: Adaptado de SCHECHNER (2006).

Em meio aos conceitos sobre Performance, é importante ressaltar o que Schechner (2006) define em relação ao ritual. Para ele, não há como passar um dia sequer sem executar rituais. Esses ajudam pessoas e animais a lidarem com questões difíceis, desejos e normas da vida diária. Ele resalta que “Rituais são memórias em ação, codificadas em ações” (LIGIÉRO 2012, p. 49). Quando Schechner (2006) define ritual como “memórias em ação”, ele traz as implicações de que essas experiências não estão somente nas conversas ou no plano das ideias, mas no corpo, nos objetos e nos símbolos ou códigos utilizados ao longo do ato ritual.

Em se tratando de ritual, McLaren (1991), autor do livro *Rituais na escola* – em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação, foi um dos primeiros teóricos a relacionar o ensino escolarizado e ritual. Denotando que os rituais têm papel determinante na estrutura das instituições educacionais e na formação do estudante. Além disso, ele aprofunda a compreensão sobre as relações de poder, a questão da reprodução dentro da escola (no caso do exemplo desenvolvido no livro, formar trabalhadores e católicos) e de como o poder está implicado na sujeição do corpo à cultura da escola.

Henry Giroux, no prefácio do livro citado, comenta que:

Em muitos aspectos, McLaren desenvolveu um *insight* teórico importante sobre a maneira pela qual o poder opera através do uso de rituais de

desempenho e regulatórios um *insight* teórico que traz uma luz nova sobre as maneiras pelas quais a dominação e a resistência dos alunos operam dentro dos corredores e salas de aula de escolas como a de St. Ryan. A dominação não é simplesmente reproduzida da explicação etnográfica de McLaren, ela é constantemente “trabalhada” através de rituais e práticas que constituem a vida escolar. Além disso, as ideologias apoiadas por tais práticas e desempenhos ritualísticos carregam uma força material que influencia os corpos e as mentes, tanto dos professores quanto dos alunos. Em outras palavras, tais rituais encarnam uma força substantiva que funciona para disciplinar, administrar e limitar as atividades que os alunos trazem com elas para a escola (MCLAREN, 1991, p. 19).

Sendo assim, percebe-se que a problemática sobre ritual, vista em Schechner (2012), Turner (1969), o qual este último também é citado por McLaren (1991), tem no corpo sua centralidade, pois toda prática social, abarcando a de ser escolarizado, compreende o corpo.

Schechner (2006), pela forma como desenvolveu os Estudos da Performance, desde 1970, ao ampliar o termo para que houvesse uma amplificação e articulação com os outros estudos indaga que, “toda e qualquer das atividades da vida humana pode ser estudada enquanto performance” (SCHECHNER, 2006, p. 28). Assim, produziu interlocuções com o campo da Educação, possibilitando que, posteriormente, outros pesquisadores, em suas várias instâncias, propusessem reflexões sobre rituais cotidianos da escola como performance (GONÇALVES, 2016), Performance e formação de professores (CONTE, 2012), Performance docente (PEREIRA, 2013) e Estudos sobre a presença (ICLE, 2011).

Pereira (2013) explica que o progressivo processo da dominação do sujeito pela cultura do desempenho reflete na cultura escolar, em forma de nova sociabilidade orientada em lucro, adaptação do sujeito ao meio, sendo algumas das égides do capital. De acordo com o autor:

A performance pode tanto servir como o sustentáculo de uma prática pedagógica crítica, gerativa e “contracultural”, focada na experiência, quanto responder aos imperativos de uma cultura obcecada pelo rendimento (desempenho) – a qual toma a pedagogia como um dispositivo de ajustamento dos indivíduos à maquinaria do capital (PEREIRA, 2013, p. 33).

Entretanto, no contexto desta pesquisa e do que se espera da Performance na Educação, concebe-se a primeira opção de sustentáculo para uma prática pedagógica crítica, contracultural, focada na experiência. Icle (2013, p. 19) concorda com Pereira (2013) ao afirmar “o que a Performance pode em relação a tais elementos

na dimensão de se contrapor às figuras - padrão do consumo é que ela abre a possibilidade de uma experiência nova, com a qual a chance de romper os estereótipos é sempre evidente”.

A Performance pode potencializar aprendizados até então impensados para a educação. ICLE (2013, p. 20), menciona que “a Performance possibilita pensar a própria prática educativa como invenção, visto que não há roteiro, não há conteúdos a serem seguidos”. Ela é um modo de fazer, e não um pensamento científico estabelecido.

Em uma entrevista a Pereira e Icle, Schechner (2010, p. 30) comenta sobre ensinar ser um tipo de performance: “ensinar não constitui uma performance artística, mas certamente é uma performance. No ensinar, o professor precisa definir certas relações com os estudantes”. Além disso, ele menciona que no ato de ensinar espera-se a realização de um papel social. “Ensinar – como qualquer outra ocupação – traz consigo certas convenções de comportamento, de vestuário, linguagem e por aí em diante”. Nesse aspecto, ele também dá abertura para que o professor seja estudado como um performer.

Dessa forma, a Performance por ser complexa e atribuída de significados, devido ao ser caráter polissêmico, para além do desempenho, mostra-se mutante e transgressora, evidencia ação e movimento. Entretanto, se instaura em uma fronteira, se faz nas lacunas, nos entremeios. Esse campo do conhecimento é concebido na confluência entre Artes, Antropologia e Filosofia. Com sua característica interdisciplinar e com possibilidades distintas de concebê-la, a performance estará presente também na educação, como muitas vezes enunciada nos Estudos da Performance na Educação.

A Performance propicia novos olhares e experiências para a aprendizagem, considera o corpo no cerne educativo e repensa os processos de aprendizagem. Dentre as vertentes incorporadas em tais estudos, Pineau (2013) aduz à pedagogia crítico-performativa, evidenciando considerações relevantes ao campo educacional. A autora conceitua três formas de tematizar o corpo na educação escolar, sendo elas corpo ideológico, corpo etnográfico e corpo atuante. Aliado a esses três conceitos, ela comunga de uma pedagogia libertadora e de postura crítica, que evidencia uma educação emancipadora, tanto para o estudante, quanto para o professor que a vive.

Em corpo ideológico, o corpo físico nunca é considerado sem mediação ou sem sua historicidade. Pelo contrário, denota-se o corpo concebido, carregado de bagagens culturais, marcado por elas. De acordo com a autora:

Desde o momento do nascimento, associações culturais no tocante à etnicidade, classe, gênero, orientação sexual, capacidade física, e assim por diante, são impressas na nossa própria musculatura. Em termos palpáveis, essas normas sociais dão forma à nossa postura, medem nossos movimentos, modulam nossas vozes e padronizam a maneira como tocamos, experimentamos e interagimos com o corpo de outras pessoas (PINEAU, 2013, p. 41).

Corpo que se faz presença, que se constrói e reconstrói em sala de aula. Ações que são realizadas por estes corpos e que devem levar o professor a questionar sobre os que os corpos fazem em suas aulas, e até mesmo o que o seu próprio corpo faz. É nesse âmbito que Pineau (2013) argumenta que na pedagogia progressista há lugar para tais reflexões e que os escritos de Paulo Freire se tornam um alicerce para o professor crítico.

Freire (1997), como afirmado em seus textos, tem sua escrita para os condenados da Terra. Acreditando que o sujeito é condicionado, mas não determinado, de forma a não ser impossível uma mudança social. Pelo contrário, sua fala e seu texto são esperançosos em relação à possibilidade que a educação pode ter na vida do cidadão. Para ele, quaisquer que sejam as estruturas e finalidades, educar é um ato essencialmente político. Nessa perspectiva, educar tem a ver com empoderamento, pois significa, concretamente, ensinar os mais fracos a obter poder.

Dialogando que toda práxis é uma prática, mas nem toda prática é práxis, pois esta é uma prática designada para mudança social, sua forma de fazer educação é intrinsecamente ligada à emancipação, prevendo que o cidadão precisa tornar-se consciente de sua opressão. O conceito de consciência, para Freire (1997), faz referência à forma como esse sujeito se relaciona com o mundo, podendo ser primária (ou ingênua), mágica e crítica. Ainda sobre isso:

Somos, porém, os únicos seres capazes de poder ser objetos e sujeitos das relações que travamos com os outros e com a História que fazemos e nos faz e refaz. Entre nós e o mundo as relações podem ser criticamente percebidas, ingenuamente percebidas ou magicamente percebidas, mas entre nós há uma consciência destas relações a um nível como não há entre nenhum outro ser vivo com o mundo (FREIRE, 1997, p. 68).

Sobre as relações que são estabelecidas na escola e como tais reproduzem as injustiças sociais que podem ser vistas neste corpo ideológico, Freire (2015, p. 25) faz uma afirmação que dialoga com as concepções que vêm repensando o corpo na aprendizagem. Ele comenta que “é neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma, a um corpo indeciso e acomodado”.

Na categorização de corpo etnográfico, Pineau (2013) alude sobre métodos de pesquisas etnográficas e propõe uma análise crítica dos códigos sociais relacionados aos corpos pesquisados. Em corpo etnográfico, interessa-se saber quais convenções caracterizam os papéis vivenciados por professores e estudantes. Assim,

movendo-se para além do arranjo das mesas e dos comportamentos não mediados, o pesquisador poderia olhar para como corpos particulares habitam e negociam seu lugar dentro de uma cultura de sala de aula por meio da postura, das poses, dos gestos e dos graus de tensão muscular. De forma mais significativa, tais estudos poderiam identificar padrões recorrentes de comportamento que significam tradições ritualizadas por intermédio das quais a educação revela e, frequentemente, obscurece as agendas políticas e as premissas que a sustêm (PINEAU, 2013, p. 47).

Percebe-se a indissociação entre corpo ideológico e corpo etnográfico, pois o primeiro é carregado de bagagens culturais, históricas, vivências, papéis estabelecidos de forma cultural. Corpos que, no âmbito escolar, muitas vezes, são reiterados sem que haja uma reflexão sobre tais convenções ou sobre a hegemonia de um sistema instituído, espaços nos quais as posições já foram definidas para todos.

Freire e Nogueira (1993), comentam que a educação popular tem a ver com uma atitude política de organizar o saber para a luta, de repensar os lugares e papéis. Nessa organização, o corpo externa a luta por meio do pensar e do agir. Entretanto, não há no pensar uma hierarquia absoluta, mas junto com o corpo, uma relação de dependência. Assim, de acordo com os autores, o saber sistematizado é indispensável, já que facilita a atuação popular, mas esse conhecimento deve percorrer os caminhos da prática, “esse percurso, ele é imediato, o conhecimento “se dá” à reflexão através dos corpos humanos que estão resistindo e lutando. Estão, portanto, aprendendo e tendo esperança” (Freire; Nogueira, 1993, p. 17).

Pineau (2013, p. 48) alude muitas vezes em seu texto a respeito da relevância da pesquisa de McLaren (1991) sobre rituais e pesquisa etnográfica. A autora menciona que “McLaren chamou a atenção para as maneiras com as quais ideologias

conflitantes atuavam e eram exploradas em cada um dos corpos dos estudantes”. Etnografia centrada no corpo, que reflete como as relações sociopolíticas são incorporadas em rituais da sala de aula.

Dessa forma, em relação aos rituais, McLaren (1991) esclarece:

Assim, os rituais podem ser considerados “ruins” se eles restringem as subjetividades dos estudantes, colocando limites no discurso de oposição, no diálogo reflexivo e na crítica. E os rituais podem ser considerados “bons” se criam uma alternativa à hegemonia (contra hegemonia) que possibilitará aos participantes refletir criticamente sobre o modo pelo qual a realidade é percebida e compreendida (MCLAREN, 1991, p. 130).

Assim, estudos etnográficos centrados na performance viabilizam o contato interpessoal, unem pesquisadores, estudantes e professores em uma luta não só por seus corpos, mas por seus direitos. Sendo que etnógrafos da performance substituem a observação distanciada por uma ativa participação na comunidade que o hospeda, argumentando a relevância do engajamento e empatia cinética, as possibilidades da complexidade da interação humana e as experiências dos momentos vividos (PINEAU, 2013).

A autora inicia sua elucidação sobre corpo atuante definindo uma postura de reciprocidade entre os corpos dos professores e estudantes, de presença, de cooperação entre ambas as partes, pois “professores que envolvem seus próprios corpos e os de seus estudantes na sala de aula sempre reconheceram que o ensino e o aprendizado são processos fundamentalmente somáticos” (PINEAU, 2013, p. 50).

A autora menciona que a performance é, geralmente, utilizada de duas maneiras, por demonstração ou metodologia. Sobre a primeira instância a autora faz a crítica:

A performance, nessas instâncias, funciona como um produto cumulativo de ensino, no qual os estudantes expõem seus corpos para a consideração, a avaliação ou o entretenimento de outros. O corpo é utilizado primariamente como evidência daquilo sobre o que os estudantes aprenderam, um modo de os professores medirem a compreensão de um conceito ou domínio de uma técnica. A educação tem uma longa tradição de usar a performance como demonstração (PINEAU, 2013, p. 51).

Entretanto, sua escrita vai além da crítica mencionada, tendo o seguinte posicionamento, “mas a pedagogia que estou advogando abarca a performance como uma metodologia crítica que pode ser plenamente integrada do início ao fim do processo de aprendizagem” (PINEAU, 2013, p. 51). Ela menciona que é necessário



um esclarecimento da passagem de “corpo em exposição” para “corpo como um meio de aprendizagem”. E continua sua elucidação:

Em outras palavras, a metodologia da performance significa aprender pelo fazer e pode incluir qualquer aproximação que convida os estudantes a lutarem corporalmente com os conteúdos das disciplinas. Além do mais, a metodologia da performance enfatiza o processo em detrimento do produto ao solicitar que os estudantes usem seus corpos sistematicamente durante um período de tempo, do que simplesmente ao fim de uma unidade. Um exemplo da diferença entre os usos da performance demonstrativa e metodológica é o de considerar a diferença entre observar uma gama de performances completas e orientar estudantes por uma série de workshops complementares, nos quais eles são livres para explorar e experimentar a partir de várias dimensões de caracterização (PINEAU, 2013, p. 52).

Em corpo atuante, o estudante é convidado não apenas a ter seu corpo em exposição diante de uma aprendizagem conquistada, mas a ter um corpo como meio de aprendizagem. Aprender fazendo, percebendo o que é ser um corpo, e não a ter um corpo. Além disso, priorizar o processo enquanto se constitui por meio dele e não como o resultado de um produto, no qual se apresentou algo como um concerto, uma declamação de poema.

Ser um corpo atuante é entender seu papel político, é perceber que os corpos são marcados por desigualdades sociais, e que a mesma luta por igualdade se dá por meio desse corpo, tantas vezes submetido, encarcerado. Um corpo atuante pode ser a forma transgressora de ir contra um sistema, o qual nem todos tem os mesmos direitos ou oportunidades, pois “um corpo ativo aprende de maneiras tais que são eminentemente mais pessoais, aplicáveis, críticas e duradouras do que qualquer outro método de ensino que eu tenha utilizado” (PINEAU, 2013, p. 55).

É no contexto de ampliar a práxis de ensinar e aprender, repensar sistemas educacionais, locação do corpo como meio de aprendizagem, intervenção, invenção, vivências e experiências corporais na escola, além de outras abrangências educacionais, que a Educação Performativa se faz necessária e emergente.

A Educação Performativa dialoga com a relevância de considerar os corpos ideológicos, etnográficos e atuantes na educação. Além disso, busca uma práxis da presença e da autonomia e concebe o educando em sua integralidade constituidora de um ser humano marcado por em sua dimensão física, social, cognitiva, cultural e política. De acordo com Gonçalves:

Desse modo, a relação entre professores e alunos seria mediada pela compreensão das exigências de cada papel desempenhado. Os sujeitos teriam, assim, formas de expressão que lhes conferem o direito de representar sua função em determinado papel. No caso da performance, o interesse central é o de possibilitar a ocupação de diferentes papéis e experimentar fronteiras de identidade que possam questionar padrões dominantes, o que justifica e ressalta a urgência da ampliação e alcance dos estudos da performance no campo da educação (GONÇALVES, 2016, p. 71).

É pela participação do sujeito/estudante que age, pensa e intervém, que se recupera e se constrói, que a Educação Performativa tem a sua centralidade no corpo. A Educação Performativa também é concebida como possibilitadora de posicionamentos do sujeito frente aos discursos que, presumivelmente, o podem determinar. Nessa perspectiva, pensar a formação de professores pelo viés da Educação Performativa “é uma possibilidade de entrar na dimensão do conhecimento sensível negando qualquer ideia de instrução sobre como ensinar ou de que jeito resolver problemas na educação” (GONÇALVES, 2016, p. 72). Pelo contrário, é viabilizar novas formas de compreender e agir humano, de compreender como este sujeito/estudante aprende, se faz presença, não permitir uma “descorporização”, e sim uma aprendizagem com sua centralidade no corpo. Nessa perspectiva,

uma educação performativa tem, portanto, a sua conotação diferenciada das acepções mais correntes do termo *performance*. Os aspectos artísticos e a ideia de desempenho e/ou execução não contemplam o todo que se quer compreender por performance no campo educacional. Tão pouco se refere a atuar como um ator ou atriz, no entendimento tradicional do termo, nos papéis de professor(a) ou aluno(a), mas entendê-los como papéis sociais que agem – conscientes ou não – dentro da escola (GONÇALVES; GABARDO JÚNIOR; CASTILHO, 2019, p. 139).

No diálogo da Educação Performativa, os estudos de Paulo Freire são muito bem-vindos, pois tratam da presença do sujeito, do estudante, do fazer, da luta, do desejo de mudança de uma educação melhor e isso ocorre também pelo corpo. No livro “Que fazer – teoria e prática em educação popular”, Freire e Nogueira (1989) falam do processo educativo que rompe com a tradição educacional ocupada apenas por uma minoria social, que confere à educação um conteúdo social e uma dimensão ativamente política. Termos como “conhecer pela via do corpo”, “mão que pensa”, e “espaço de opções políticas” estão presentes no livro. Sendo que:

E eu faço ênfase nesses movimentos pelos quais o corpo humano vira corpo consciente. O corpo se transforma em corpo percebido. E ele descreve, ele anota que, em sua transformação, a vida social está mudando também. O

corpo age e, durante suas atitudes, ele desaninha de si e de suas relações o conhecimento sobre a vida. Uma das facilidades que a gente aprende aí é essa multiplicidade de códigos e linguagens. O corpo expressa suas descobertas, esse corpo se agrupa em um grupo e se expõe em movimentos sociais; nesse movimento há expressões de corpos e nossa contribuição intelectual pode se dar no terreno da organização do conhecimento (FREIRE; NOGUEIRA, 1989, p. 34-35).

Visualiza-se, portanto, uma Educação Performativa pela via do corpo, que luta e intervém em seus corpos e não só em sua teoria. Para tanto, é preciso dar passos que unam esforços que desmontem este sistema bancário de educação, no qual nem todos possuem igualdade, no qual ensinar é transmitir conhecimentos, encarcerar corpos passivos e acomodados e que aprender tem a ver com receber.

Freire (2011) não era um autor que pensava ideias, e sim a existência. Nessa prática dialógica, a pedagogia é pensada como expressão da liberdade. Considerando a libertação não só do oprimido, mas do opressor. A educação libertadora é incompatível com qualquer educação que se configure em prática de dominação. Projeta para o oprimido a conquista de sua posição de sujeito de sua própria destinação histórica. Sobre a prática da pedagogia do oprimido:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, nas práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixar de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2011, p. 57).

Em oposição ao modelo bancário, a Educação Performativa entende que corpo é representação, possível de significações, emissor de sentidos, que em si há toque, presença, modos de estar no mundo, de ser papel humanizador e materializar em atos o que se acredita por educação. Entende seu papel militante na luta pela libertação de seus estudantes, por seus direitos políticos educacionais. Porém, tal luta se dá no corpo e a práxis inicia quando o estudante tem consciência de seu encarceramento, procurando agir sobre o mundo.

Para tanto, pressupõe uma reformulação da ação educativa, de ordem estética, no qual abrange prática pedagógica, processo de ensino e aprendizagem, além de aspectos mais globais que envolvam a educação como um todo. De acordo com Gonçalves, Gabardo Júnior e Castilho (2019), a educação performativa possibilita novas maneiras de olhar para o corpo, como também análise da prática docente sobre aspectos rotineiros das instituições escolares, que muitas vezes não são percebidos.

Considerando a submissão dos corpos no sistema de escolarização que, por meio da ideologia dos rituais escolares, adquirem hábitos que são praticados e consolidados de forma a desconsiderar o corpo. A Educação Performativa retoma que “o corpo humano é o sinal de uma inclusão no mundo, e não o motivo de uma ruptura, de uma diferença – no sentido em que o corpo irá circunscrever o indivíduo e separá-lo dos outros (...)” (LE BRETON, 2019b, p. 27).

A Educação Performativa entende-se como um conceito emergencial e processual. Para tanto, dialoga com Le Breton (2012), sociólogo que explicita a emergência da preocupação social com o corpo, em suas muitas instâncias.

O autor contextualiza que no final dos anos de 1960, a crise das modalidades físicas em relação ao homem amplia-se, consideravelmente, como feminismo, revolução social, *body-art*, expressão corporal, a crítica do esporte, entre outros. Um novo imaginário sobre o corpo invade a sociedade, reivindicando a condição corporal. “O corpo lugar do contato privilegiado com o mundo, está sob a luz dos holofotes. Problemática coerente e até inevitável numa sociedade de tipo individualista que entre numa zona turbulenta, de confusão (...)” (LE BRETON, 2012, p. 10).

Assim sendo, como um sociólogo do corpo, Le Breton (2012) explica como se dá a entrada dos estudos sobre o corpo a partir do final dos anos 60, visto que:

Como se sabe, as sociologias nascem em zonas de ruptura, de turbulência, de fala das referências, de confusões, de crise das instituições, numa palavra, lá onde são eliminadas as antigas legitimidades (...). Lá onde é desenhado o fio condutor do pensamento aplicado na compreensão e na determinação de conceitos, naquilo que escapa temporariamente aos modos habituais de idealização do mundo. Trata-se de dar significação à desordem aparente, de encontrar lógicas sociais e culturais. O trabalho, o mundo rural, a vida quotidiana, a família, a juventude, a morte, por exemplo, são eixos de análise para a sociologia que só conheceram o desenvolvimento integral quando as representações sociais e culturais que os dissolviam, até então na evidência, começaram a se modificar suscitando uma inquietação difusa no seio da comunidade. O mesmo aconteceu ao corpo. O final dos anos 1960 assistiu, logicamente e de modo sistemático, a manifestação de abordagens que levaram em consideração, sob diversos ângulos, as modalidades físicas da relação ao ator com o meio social e cultural que o cerca. O corpo faz, assim, sua entrada triunfal nas pesquisas em ciências sociais (...) (LE BRETON, 2012, p. 11-12).

Entende-se, assim, que pelo corpo o homem faz do mundo a extensão de sua experiência. Este corpo produz em enunciação, produz ideias, sentimentos, sentidos, sensibilidades, percepções que o insere de modo ativo em um dado espaço sociopolítico e cultural.

Em Antropologia das Emoções, Le Breton (2019), para aduzir sobre corpo e simbolismo social, narra alguns casos de crianças ditas “selvagens” e afirma, assim, que ao nascer, o homem é mais desprovido que os animais, e que este acabamento não é somente físico, mas também psicológico, social e cultural. Além disso, vai ser a educação que dará condições propícias à criança para a interiorização da ordem simbólica, pois em função da cultura corporal de seu grupo, a criança modela sua linguagem, gestos, expressão dos sentimentos, percepções sensoriais, etc.

A história de Amala e Kamala (1920), por ser a mais rica em documentação, é descrita com mais detalhes no livro. Em suma, as duas crianças foram encontradas em uma região florestal de Midnapore, junto com 3 lobos adultos e 2 lobos filhotes, pressupõe-se que as crianças haviam sido acolhidas pelos lobos durante algum tempo. Mais tarde, dado o fato de terem sido encontradas pela família do pastor Singh, elas as adotaram. Na condição física das meninas verificou-se: maxilares proeminentes, dentes compridos e cortantes, caninos longos e pontiagudos, olhos brilhantes na penumbra, articulações inflexíveis nos joelhos e quadris. Além disso, foi percebido aspectos no plano sensorial (desenvolvimento do faro e audição), no plano expressivo (a língua pendente, respiração ofegante) e no plano das técnicas corporais, andar sobre quatro patas e sorver líquidos com a língua. Posto isso, as modalidades de expressão da criança abrigada por um animal mostram, com eloquência, que os seres humanos são modelados pelo seu meio de inserção e que tais práticas serão expostas no corpo.

Le Breton (2019a) conclui que:

A educação das crianças ditas “selvagens” apresenta, em sinais crescentes, o processo de aquisição que faz de cada criança um indivíduo conforme, em sua própria singularidade, à cultura perceptiva e gestual do seu grupo. No entanto, uma necessidade antropológica preside ao desenvolvimento desta faculdade: a marca que o Outro deixou nas fibras do corpo. O homem não existe sem a educação que modela sua relação com o mundo e com os outros, seu acesso à linguagem e que simultaneamente molda as mais íntimas aplicações de seu corpo. A criança selvagem ensina que, se a socialização da simbologia corporal, ou melhor, da simbologia aferente ao relacionamento com o mundo, exige a presença de outras pessoas, ela implica sua posterior permanência (LE BRETON, 2019a, p. 42).

O que, para essa conjuntura, nos interessa é o papel que a educação possui a moldar a relação do homem com o mundo e com os outros, pelas marcas incutidas nas fibras de seu corpo. Este educar que não é só formal, mas relacional em suas muitas instâncias, não é possível sem o outro e sem o corpo. Cabe, nesse sentido, à

escola, responsável pela sistematização dos conteúdos de uma educação formal, refletir sobre as relações estabelecidas, sobre os rituais institucionalizados, as posições-sujeito vivenciadas e impostas, as ideologias presentes, entre outros aspectos relevantes.

Para tanto, a Educação Performativa se coloca nesse âmbito para repensar tais práticas, os padrões, contrapor posições instauradas dentro da escola, a lotação do corpo, dos gestos, do lugar do outro, dos direitos, deveres, das ações e dos inventos, da defesa da não dissociação entre mente e corpo e concomitantemente da não separação de pensamento e ação (práxis).

Buch (2019), corrobora com o conceito de Educação Performativa ao afirmar:

Por fim, a Educação Performativa pode ser compreendida como espaço de negociação, não se restringindo a ativar a sensibilidade e os sentimentos, mas procurando extrair o sentido, tornando visíveis os mais diversos discursos que circulam e são performados nos espaços formativos e refletindo sobre eles (BUCH, 2019, p.56-57).

Dessa forma, há na constituição do termo Educação Performativa, a influência de Schechner (2006) - Performance Studies, considerando a possibilidade de que toda e qualquer ação pode ser estudada enquanto performance, abrindo assim diálogo com a educação, nas distintas formas de conceber a Performance na Educação. Tem-se em Pineau (2013), a proposta de uma Pedagogia Crítico-Performativa, com seus conceitos de corpo ideológico, etnográfico e atuante (performático), aos quais a Educação Performativa adere e dialoga, não só por meio desses conceitos, mas da aproximação das ideias conjuntas sobre Paulo Freire e sua influência em uma educação libertadora.

Além do mais, Le Breton (2012, 2019a, 2019b) nos acrescenta, com a sociologia do corpo, sobre a preocupação social do corpo e como o homem faz dele sua extensão perante o mundo. Por fim, temos os teóricos contemporâneos da UFPR por meio do grupo ELiTe (UFPR/CNPQ) que propagam as ideias de uma Educação Performativa.

## 2.2 ESCRITA PERFORMÁTICA

Para Orlandi (2015), discurso é palavra em movimento, tem a ideia em si de percurso e se interessa por homens falando, com sua capacidade de significar e

significar-se. Considera o homem em sua história, os processos e as condições de produção da linguagem.

A autora discorre também sobre a função-autor e o conceito de autoria. Nesse sentido, ela afirma que autoria é uma função do sujeito, estabelecendo-se ao lado de funções: locutor e enunciador. O locutor seria o “eu” no texto e o enunciador, a perspectiva que esse “eu” constrói. A autoria é a função mais afetada pelo contato com o social, pois está submetida às regras das instituições. Do autor se exige coerência, respeito às normas, clareza, originalidade, explicitação, entre outras. Essas exigências tem o objetivo de tornar o sujeito visível. Orlandi (2015, p. 74), explica que “O autor é o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa pela linguagem, esse papel na ordem em que está inscrito, na posição em que se constitui, assumindo a responsabilidade pelo que diz, como diz, etc.”.

Na compreensão de que o sujeito em discurso tem a capacidade de significar e significar-se, além disso, considerando que o corpo significa, as escritas performáticas serão, neste trabalho, vistas como dizeres que performam e revelam-se além de um gênero específico. Importa aqui o termo mencionado como possibilidades de inscrições dos corpos dos sujeitos em sua escrita. De acordo com Gonçalves (2016):

A escrita performática se apresenta como texto inacabado, improvisado, em processo, como se o leitor pudesse assistir o processo de escrita. É aí que a escrita de si, nesta perspectiva, precisa ser lida como performance, para além das qualidades estéticas ou linguísticas do texto. E o texto, por sua vez, encarado como lugar privilegiado de inscrição do sujeito e seu corpo no tempo e no espaço (GONÇALVES, 2016, p. 95).

Nesse sentido, pensar escrita performática engloba uma educação estética, que abarca o corpo em suas possíveis significações e também a linguagem. Reflete sobre sensibilidade e suas evidências, que no caso da escola, podem ser externadas no corpo/discurso do professor. Para Gonçalves (2016):

É por meio da narrativa que se torna possível o compartilhamento das historicidades e expressões biográficas de fatos, acontecimentos e marcas em seus mais diferentes graus de subjetividade, o que justifica uma pesquisa que tenha nas narrativas o seu foco de interesse, pois é a partir dessa metodologia de investigação que se pretende perceber a maneira como os sujeitos se situam e estabelecem novas relações com sua posição no mundo e com seus pontos de vista (GONÇALVES, 2016, p. 95).



Além do intento mencionado acima, as escritas performáticas buscam aproximar aspectos da história de vida dos pesquisados e as experiências vividas no curso de formação sobre Educação Performativa. Assim como, visam também a construção de uma imagem futura que os educadores pesquisados almejam de si e das práticas existentes na escola/colégio que lecionam. Como dito por Gonçalves e Gonçalves (2018), “o ato de narrar é compreendido, neste viés, como possibilidade de inscrição dos corpos dos sujeitos em sua escrita, e consequentemente, da presentificação de suas histórias e trajetos nos textos que materializam” (GONÇALVES; GONÇALVES, 2018, p. 148).

Assim sendo, os pesquisados denotam em sua escrita, o discurso que seu corpo evidencia. São autores de seu texto e corpo, que se constituem nas relações e em suas performances. Gonçalves e Gonçalves (2018), ao escreverem sobre corpo e escrita performática, evidenciam que ao mobilizar noções de Teatralidade e Performance, o autor precisa ser considerado atuante, sujeito que representa um papel na própria vida real e que ao escrever se expõe e corre riscos por jogar entre aquilo que pode/quer ou não dizer/revelar sobre si.

## 2.3 O DISPOSITIVO TEÓRICO METODOLÓGICO

A análise de discurso (AD) é o dispositivo teórico-metodológico desta pesquisa, considerando que nos permite estudar os enunciados além de sua materialidade linguística, tendo em vista o enunciador em seu caráter histórico-social. Além do mais, as referências de sujeito, linguagem, ideologia, foram abarcados a partir da perspectiva da análise de discurso da linha francesa com filiação em Michel Pêcheux, daqui para frente denominada AD.

Assim, antes que a análise das materialidades seja explicitada, algumas especificidades do dispositivo teórico-metodológico escolhido serão descritas neste texto. Entretanto, não há a pretensão de trazer todos os conceitos e um mapeamento completo dessa escola de discurso francesa, por denotar-se uma tarefa complexa e ousada, tendo em mente os distintos teóricos e suas contribuições. Porém, é importante ressaltar que a AD norteou as considerações realizadas durante a investigação, como também a definição das materialidades discursivas, sejam elas as escritas ou corporais (externadas por meio de fotos) e análise do *corpus*.

AAD se constitui uma disciplina do conhecimento, cujo autor principal é Michel Pêcheux e no Brasil apresenta-se relevantes contribuições de Eni Orlandi. Tem como um dos diferenciais propor uma nova maneira de considerar o sentido da linguagem. Nascida da interdisciplinaridade entre Linguística, Marxismo e Psicanálise. Cada uma destas áreas são aportes, dos quais, com a Linguística explica-se os processos de enunciação; com o Marxismo, as formações sociais por intermédio dos meios de reprodução e a Psicanálise para pensar sobre o inconsciente e a relação do sujeito com o simbólico.

Pêcheux e Fuchs (1975), em seu texto *A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas*, deixam claro o quadro epistemológico da AD:

Ele reside, a nosso ver, na articulação de três regiões do conhecimento científico: 1. O materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; 2. A Linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; 3. A teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. Convém explicitar ainda que estas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica (PÊCHEUX; FUCHS, 1974, p. 163-164).

Fundamentada na ciência da Linguística, a AD não toma como prontos os conceitos de fala, língua e linguagem. Pelo contrário, ela os compreende para refutá-los. Pois, na inauguração da Linguística por Ferdinand de Saussure, com sua dicotomia *langue/parole*, o sujeito falante é impertinente, e a linguagem apenas interessa como condição material de possibilidade da língua. Saussure, ocupou-se da língua no que se refere em termos puramente formais e não empíricos, deixando em suspenso a fala, concomitantemente o sujeito falante, sua história e o sentido da fala. Dessa forma, para a Linguística a língua é, praticamente, a linguagem menos a fala. Saussure molda o objeto da Linguística de forma que a fala não intervenha e, assim, não comprometa o objetivismo pretendido.

Considera-se uma diferença notável, a língua tomada em sua sistematicidade pelo linguista X língua que se escuta em acontecimento discursivo, pois a língua que funciona na fala, não remete a um sistema fechado de ordem fonológica, morfológica ou sintática, mas a regularidades arquivadas em formações discursivas que atravessam a fala. Assim, a Linguística Saussuriana considera apenas a realização concreta de um sistema linguístico formal. O esclarecimento em relação à língua e

discurso, é que a AD pressupõe uma noção própria, distinta e divergente da noção estrita considerada por Saussure.

Posto isso, a compreensão sobre linguagem que a AD adota, não é a mesma que Saussure, ao deixar a fala e o falante em suspenso. Além do mais, esse falante não é dissociado de sua história e contexto social. É interessante notar que a psicanálise lacaniana e a AD se importam com tais fenômenos, justamente por ser o ponto de partida empírico que levam a estudar o processo de constituição do sujeito. Entretanto, cada uma investiga a seu modo, sendo que o ponto de encontro é no tocante ao conceito do inconsciente, mobilizado para o entendimento sobre o sujeito e sua relação com a ideologia.

Sobre ideologia, Michel Pêcheux irá ter forte influência de Althusser (1974), citado posteriormente neste texto. O que, neste ponto, importa saber, é que a AD tem como objeto de estudo o discurso e como unidade de análise o texto e que não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia, compreensão essa de Pêcheux embasado em Althusser.

Por discurso, entende-se “efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 1994, p. 53), além disso:

Essa é uma definição de discurso em seu sentido amplo e nos introduz em um campo disciplinar que trata da linguagem em seu funcionamento. Ou seja, se pensamos o discurso como efeito de sentidos entre locutores, temos de pensar a linguagem de uma maneira muito particular: aquela que implica considerá-la necessariamente em relação à constituição dos sujeitos e à produção dos sentidos. Isto quer dizer que o discurso supõe um sistema significante, mas supõe também a relação deste sistema com sua exterioridade já que sem história não há sentido, ou seja, é a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique. Daí os efeitos entre locutores. E, em contrapartida, a dimensão simbólica dos fatos (ORLANDI, 1994, p. 53).

Assim, para a AD o sujeito é tratado não de forma subjetivista, tomado de absoluta subjetividade, mas como um indivíduo histórico, social, ideológico. Um sujeito que ao relacionar-se significa, produzindo efeito de sentidos entre os locutores, pois é perpassado pela exterioridade. Deste modo, o discurso é um objeto construído, distinto do objeto empírico, do encaixamento de frases produzido por um texto ou por um sujeito.

Nesse sentido, o discurso pode ser entendido por expressar algo a partir de uma posição que se ocupa, e ao invés do sujeito empírico, o que existe são as posições-sujeito. Além disso, resta acrescentar o conceito de formações imaginárias,

de acordo com Orlandi (2015, p. 38) “não são os sujeitos físicos e nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade (...), que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções”, ou seja, as formações imaginárias se referem às projeções que os sujeitos fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.

A língua materializa discursos e os discursos materializam ideologias. No quadro da AD, Brandão (2012) reforça o que está posto neste texto até o presente momento, que os termos ideologia e discurso são conceitos nucleares que aliam o contexto sócio-histórico e o linguístico. Para tanto, Pêcheux vai ter influência de Althusser no aspecto da ideologia, a partir de seu trabalho sobre os aparelhos ideológicos de Estado. E em Foucault, será da *Arqueologia do saber* que Pêcheux extrairá a expressão “formação discursiva”, porém submetendo-a a um trabalho específico.

Dessa forma, Althusser (1974), formula três teses para explicar seu conceito de ideologia, sendo elas:

1. “A ideologia é uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições de existência” (ALTHUSSER, 1974, p. 77). Nesta primeira tese, para o autor, a ideologia é a forma pela qual os homens vivem a sua relação com as condições de existência e ela é necessariamente imaginária. Como são representadas simbolicamente, denota um distanciamento da realidade e esse pode ser o motivo de uma alienação das reais condições de existência do homem.

2. “A ideologia tem uma existência material” (ALTHUSSER, 1974, p. 83). Aqui o autor afirma que a ideologia é material, pois se concretiza em atos, ou seja, relações vividas em um aparelho ideológico material que prescreve práticas que existem nas ações materiais de um sujeito.

3. “A ideologia interpela os indivíduos como sujeitos” (ALTHUSSER, 1974, p. 93). É neste mecanismo que a ideologia se dá nos rituais cotidianos e que interpelam os sujeitos. Esse reconhecimento se dá no momento que o sujeito se insere em práticas reguladas pelos aparelhos ideológicos.

Althusser (1974) afirma que, para manter a dominação, a classe dominante cria mecanismos de perpetuação ou reprodução das condições de exploração. Para tal o Estado se utiliza dos Aparelhos Repressores (ARE), sendo eles: governo, Exército, polícia, prisões, tribunais; e também dos Aparelhos Ideológicos (AIE), compreendendo como: religião, escola, família, o direito, política, cultura, informação,

sindicato, entre outros. A diferença entre os dois se estabelece em seu funcionamento, pois o primeiro funciona primariamente pela repressão, inclusive física e de forma secundária ideologicamente. O segundo funciona, massivamente, pela ideologia, a qual poderá usar de repressão, porém esta será dissimulada ou até mesmo simbólica. Entretanto, nos dois aparelhos é visível a presença e funcionalidade da ideologia.

Dessa forma, esta é a estrutura que Pêcheux vai se referenciar para pensar ideologia. Além disso, Pêcheux leu Marx, refletindo entre outros aspectos sua abordagem sobre superestrutura (religioso, jurídico, escolar, cultural...) e infraestrutura (forças de produção e meios de produção). Os conceitos que a AD traz para o plano da análise tem estrita relação com as questões das Ciências Sociais, como os conceitos sobre formação social, formação ideológica e discursiva. O tratado de Marx propiciou a leitura da sociedade por meio dos modos de produção.

Nesse sentido, o leitor atento já compreendeu o motivo de estudar o plano econômico em uma disciplina sobre linguagem, pois é na língua que se materializam discursos e são as condições históricas de produção que vão resultar dos modos de produção de uma sociedade. As relações econômicas são muito entrelaçadas à questão linguística, pois o discurso é ordem que se traduz em práticas de controle. Além disso, a realidade das relações de produção perpassa as histórias de vida.

Apresentados os conceitos de linguagem, sujeito, discurso e ideologia adotados nesta pesquisa, mostra-se relevante trazer mais alguns termos que fazem parte da AD e que nortearam o *corpus*. Para tanto, de acordo com Brandão (2012):

1. Formação social: caracteriza-se por um estado determinado de relações entre classes que compõem uma comunidade em um determinado momento de sua história. Estas relações estão assentadas em práticas exigidas pelo modo de produção que domina a formação social. A essas relações correspondem posições políticas e ideológicas que mantêm entre si laços de aliança, de antagonismo ou de dominação.

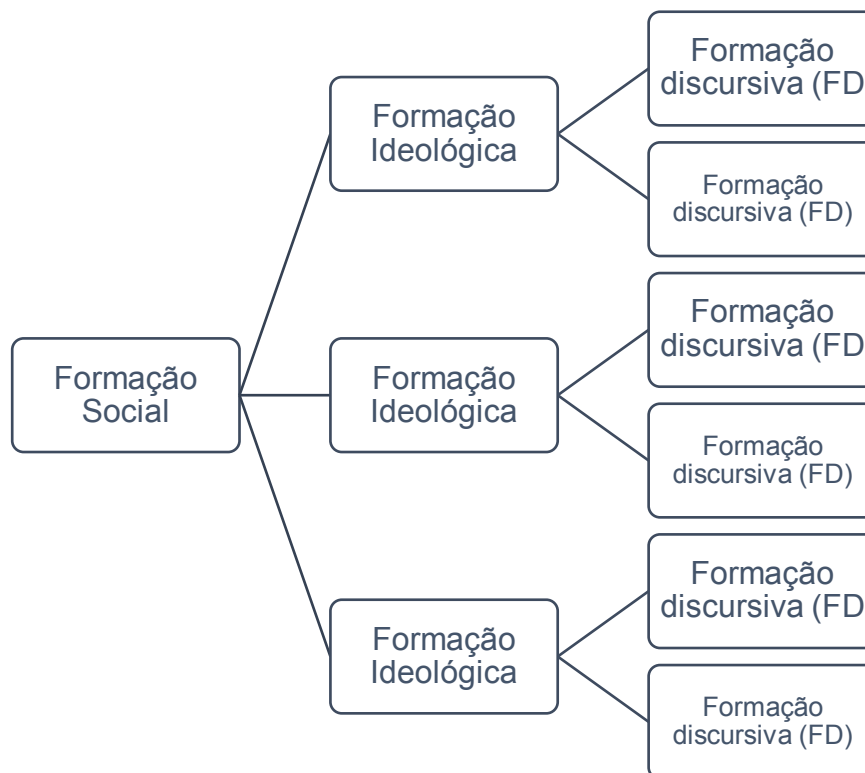
2. Formação ideológica: é constituída por um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais, mas dizem respeito, mais ou menos diretamente, às posições de classe em conflito umas com as outras (Haroche et. al, 1971, p. 102). Cada formação ideológica pode compreender várias formações discursivas interligadas.

3. Formação discursiva: conjunto de enunciados marcados pelas mesmas regularidades, pelas mesmas “regras de formação”. A formação discursiva se define

pela sua relação com a formação ideológica, isto é, os textos que fazem parte de uma formação discursiva remetem a uma mesma formação ideológica. A formação discursiva determina “o que pode e deve ser dito” a partir de um lugar social historicamente determinado. Um mesmo texto pode aparecer em formações discursivas diferentes, acarretando, com isso, variações de sentido (BRANDÃO, 2012, p. 106-107).

Assim sendo, para esclarecimento do quadro proposto acima, sugiro o seguinte esquema interpretativo:

FIGURA 5 - ESQUEMA INTERPRETATIVO FORMAÇÕES AD



FONTE: PÊCHEUX e FUCHS (1975).

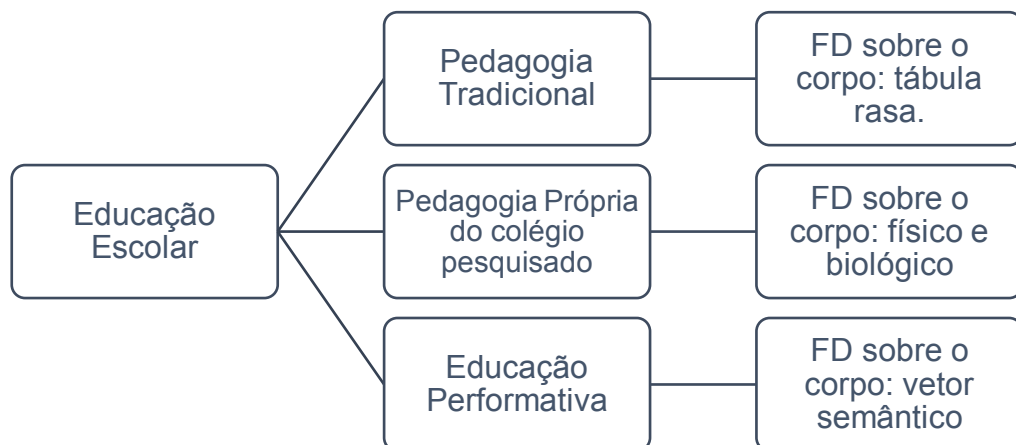
Pêcheux e Fuchs (1975) trazem um exemplo desta organização: pensemos na formação social do sistema feudal, conjunto complexo que está determinado por várias formações ideológicas. Uma delas é a formação ideológica religiosa, constitui no modo de produção feudal, a forma da ideologia dominante, sendo o indivíduo assujeitado ou interpelado como sujeito, através do Aparelho Ideológico do Estado

Religioso. Este intervém nas relações jurídicas e na produção econômica, portanto no próprio interior das relações de produções feudais. Nessa relação ideológica, diversas formações discursivas a constitui, enquanto componentes. Por exemplo, a pregação do “Baixo-Clero” no interior do campesinato, e do outro lado o sermão do Alto Clero para os Grandes da nobreza, logo duas formações discursivas, a primeira subordinada à segunda (submissão aos grandes).

No que tange ao aspecto escolar, qual seria o papel da escola nesta conjuntura? É a escola que vai reproduzir a estrutura de fábrica, que oferece dois tipos de conhecimento: o saber técnico para o manuseio dos objetos de trabalho e o ensino das regras, dos bons costumes e também de como se submeter ao lugar que se deve ocupar e quais regras obedecer.

Dessa forma, a mesma estrutura proposta para organização da sociedade e suas relações será tida como exemplo para analisar as relações educacionais existentes dentro da escola e, neste caso, do colégio pesquisado. Para tanto, proponho o seguinte esquema:

FIGURA 6 - ESQUEMA INTERPRETATIVO FORMAÇÕES AD



FONTE: A autora (2019).



As análises que serão realizadas no capítulo quatro, têm como finalidade compreender os efeitos de sentidos no discurso de professoras sobre o papel da Educação Performativa em sua prática pedagógica; analisar as formações discursivas sobre a concepção de corpo no processo educativo presente no discurso das professoras e discutir limites e possibilidades de se desenvolver a Educação Performativa como referencial teórico e prático em programa de formação continuada para docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

### 3 POSIÇÃO-SUJEITO: PESQUISADOS. QUEM SÃO E QUAIS AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO?

*O que são pois as condições de produção?  
Elas compreendem fundamentalmente os sujeitos  
e a situação. Também a memória faz parte da  
produção do discurso. A maneira como a  
memória “aciona”, faz valer, as condições  
de produção é fundamental (...)*

**Eni Orlandi**

As condições de produção, como Orlandi (2015, p. 28) alude, referem-se aos sujeitos e à situação, os quais podem significar de acordo com o contexto imediato e, em um sentido mais amplo, ao contexto sócio-histórico, ambos ideológicos. Nesse sentido, faz-se imprescindível apresentar as condições de produção da presente pesquisa, ou seja, a instituição concedente, as relações estabelecidas e os sujeitos pesquisados.

A forma posição-sujeito diz respeito a existência própria de cada indivíduo. De acordo com Brandão (2012, p.106) se refere a denominação criada por Pechêux para referenciar o homem afetado pela ideologia. A forma-sujeito constitui o funcionamento do imaginário do sujeito. Ao invés do sujeito empírico, o que existe são as posições-sujeito, é porque existe a ordem do imaginário que o sujeito pode estar inscrito em uma posição, mas falar de outro lugar.

Dado caráter do Mestrado Profissional, o qual permite a investigação da própria prática docente, a pesquisa se desenvolveu no colégio que atuo como coordenadora pedagógica, sendo uma instituição privada e caracterizada como ofertante de um ensino confessional. Nesta perspectiva, o Confessional pode ser identificado a partir de uma confissão religiosa, ou seja, são escolas/colégios vinculados ou pertencentes a igrejas ou instituições religiosas. No Brasil, a educação confessional tem suas raízes com a presença dos Jesuítas, Franciscanos e outras Ordens Religiosas, tendo por muito tempo forte influência na construção histórica de educação do nosso país, tanto na pública quanto na privada. De acordo com Alves (2009, p. 71), devido ao contexto colonial brasileiro “não é de se estranhar que a primazia do ensino privado tenha recaído sobre a escola confessional”.

No Art. 19 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) temos:

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

III - comunitárias, na forma da lei.

§ 1º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do **caput** deste artigo podem **qualificar-se como confessionais, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas**.

§ 2º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do **caput** deste artigo podem ser certificadas como filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, 1996, grifo nosso).

As escolas enquadradas como confessionais são de orientação confessional e ideologias específicas, distintas das escolas públicas, que são laicas. Tal explicitação tem a finalidade de situar o leitor que uma escola/colégio confessional tem suas particularidades que a distinguem da escola laica, principalmente no que tange ao ensino de valores considerados morais, éticos e religiosos.

O colégio pesquisado faz parte de uma rede educacional que possui unidades escolares em todo o Brasil. Dispõe de uma pedagogia própria, voltada para o processo de ensino aprendizagem com envolvimento também na formação do caráter. O currículo é denominado integral-restaurador, que tem a ênfase no desenvolvimento harmônico das faculdades físicas, emocionais, cognitivas e sociais. A metodologia escolhida é a interdisciplinaridade, pela integração dos conhecimentos e possibilidade de diálogo entre as disciplinas.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do colégio (2015, p. 36), seu objetivo geral como educação é restaurar no homem a imagem e semelhança de Deus. Os objetivos decorrentes são cumprir a legislação vigente; documentar de forma sistemática todo o trabalho administrativo e pedagógico que a unidade escolar realiza, bem como informar os órgãos e/ou setores responsáveis; estimular o aperfeiçoamento do processo ensino e aprendizagem; capacitar seus profissionais através de um plano de formação continuada; estimular o progressivo desenvolvimento da estrutura escolar existente; fortalecer relações entre a unidade escolar e comunidade; garantir estrutura e funcionamento da unidade escolar; interpretar, fazer e executar as diretrizes assentadas e propostas pela Mantenedora; manter o equilíbrio financeiro; manter os serviços de conservação e asseio nas melhores condições possíveis; zelar pelo cumprimento da Filosofia Educacional da unidade escolar.

Pressupondo que todo sistema educacional não é neutro e possui sua ideologia, com as escolas confessionais o mesmo acontece. A própria LDB (Art. 19) referencia tal afirmação. Assim, a ideologia de um sistema educacional perpassa todo o processo educativo até a prática em sala de aula, para tanto os professores de forma direta ou indireta atuam e/ou influenciam neste processo. Nessa perspectiva, as instituições, por vezes, possuem um perfil do educador para suas unidades escolares. Para a rede pesquisada, de acordo com sua Linha Pedagógica (1999)<sup>2</sup>, espera-se que esse profissional seja um imitador de Cristo; que tenha senso da presença divina; esteja sintonizado com os objetivos e a filosofia da rede; tenha senso crítico; esteja em ascensão permanente em relação a aprender; aja com profissionalismo; tenha visão do alcance do seu trabalho.

Em suma, o colégio pesquisado tem caráter ideológico religioso. O público que busca o colégio são famílias que dialogam de ideologias próximas e específicas. O quadro de funcionários e professores não é formado por uma religião específica, entretanto, advogam de fundamentos comuns relacionados aos valores ensinados na instituição como amor ao próximo, bondade, justiça, integridade, fé, humildade, honestidade, autoestima, respeito, entre outros valores suscitados.

Contextualizado o ambiente escolar e os pressupostos educacionais do colégio que acolheu a pesquisa, tais como a qualificação do colégio como confessional, o currículo, a metodologia, os objetivos e o perfil docente, ainda é importante contextualizar os aspectos relacionados à formação continuada proposta para o docente desta rede de ensino.

### 3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada é um direito assegurado ao professor, previsto em lei e que toda instituição escolar deve se preocupar e organizar. De acordo com o Art. 42 da LDB, a formação inicial e continuada ou qualificação profissional podem ser ofertados como cursos de livre oferta, abertos à comunidade, com suas matrículas

---

<sup>2</sup> Devido a ética para não expor o nome da instituição, selecionamos um dos documentos que é utilizado para explicar o funcionamento das escolas desta rede de ensino. Neste documento denominado Linha Pedagógica (1999), consta os pressupostos pedagógicos (currículos, objetivos, perfil do profissional) e filosóficos (conceitos de homem, mundo, ética, entre outros).

“condicionadas à capacidade de aproveitamento da formação, e não necessariamente ao nível de escolaridade” (BRASIL, 1996).

Além disso, especificamente sendo parte do Art. 61, sobre a formação dos profissionais da educação, consta como fundamento “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço”. Ademais no Art. 67 da mesma lei temos:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

**II-aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;**

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Dessa forma, a formação continuada é um direito do profissional da educação, devendo ocorrer em horário de trabalho e com remuneração para tal atividade. No que concerne ao diálogo sobre formação continuada do professor, muito se tem discutido nas últimas décadas, sendo elencado, a seguir, algumas dessas considerações.

Entre os autores encontra-se Tardif (2014) como referência. O autor alude sobre os saberes docentes e a formação profissional, trazendo ao contexto que o saber do professor, antes de ser epistemológico ou operacional, é social. Em primeiro lugar porque é partilhado por um grupo de professores que possuem uma formação comum, mesmo que de diferentes disciplinas e segmentos; em segundo lugar esse saber é social, porque se legitima em um sistema que garante e o orienta, como as universidades, ou seja, o professor nunca define por si mesmo o seu próprio saber profissional. Em terceiro lugar, é social porque seus próprios objetos são sociais, melhor dizendo, em práticas sociais. Em quarto lugar, a Pedagogia, Didática, Aprendizagem e Ensino são construções sociais que dependem de uma cultura, de uma organização de sociedade. E por fim, em quinto lugar porque o saber do professor é adquirido em uma socialização profissional.

Desse modo, como relata Tardif (2014), os saberes dos professores se organizam socialmente. Para tanto, é relevante refletir e arrazoar sobre a organização da formação continuada do professor. De acordo com o autor:

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*. Como se pode, então, pensar essa articulação entre “o que sabe o ator em atividade” e o fato de o seu próprio saber individual ser, ao mesmo tempo, um componente de um gigantesco processo social de escolarização que afeta milhões de indivíduos e envolve milhares de outros trabalhadores que realizam uma tarefa mais ou menos semelhante à sua (TARDIF, 2014, p. 16)?

Como mencionado, os saberes dos professores são materializados por meio de uma formação, que pode ocorrer em formação continuada na unidade escolar que esse leciona. Nesse sentido, cabe perguntar como são organizados os saberes dentro da filosofia educacional do colégio confessional pesquisado?

De acordo com Knight (2017), a filosofia educacional do colégio pesquisado está dividida em três categorias: metafísica, epistemologia e axiologia. No que concerne aos aspectos relacionados a área do conhecimento, do saber, é a epistemologia que lida com tais questões. Assim, é compreendido que o conhecimento, ou seja, os saberes podem ser organizados em cinco categorias. A seguir estão relatadas tais categorias, não por ordem de importância.

O empirismo é o saber obtido pela via sensorial, os saberes desenvolvidos pelas experiências sensoriais. Outra fonte de conhecimento seria a revelação, que para o campo da religião tem importância primordial. O saber da autoridade é relacionado ao conhecimento produzido nas universidades, por doutores, pesquisadores e difundido em livros, artigos e outras materialidades. Uma quarta fonte de saber é a razão, relacionada à visão de que o raciocínio, o pensamento e a lógica representam fator essencial ao conhecimento. E por fim, a intuição, que não se deriva da razão ou percepção sensorial, podendo-se dizer que “a intuição ocorre sob o limiar da consciência e, em geral, é experimentada como um lampejo de discernimento” (KNIGHT, 2017, p. 25). O autor ainda acrescenta que:

A epistemologia tem um impacto direto na educação, como um alicerce em todo o tempo. Por exemplo, as suposições sobre a importância de várias fontes de conhecimento certamente serão refletidas nas ênfases curriculares e nas metodologias de ensino (KNIGHT, 2017, p. 26).

Dessa forma, é percebido que os conhecimentos/saberes são organizados de forma distintas nesta rede de ensino, sendo que tal organização será externada nos

programas de formação. Em relação ao colégio cedente à esta pesquisa, a rede educacional tem um programa de formação continuada e de vivências pedagógicas que fazem parte da avaliação do professor. São leituras e atividades acompanhadas e realizadas juntamente com a coordenação pedagógica e que são pontuadas, no qual há um escore mínimo a ser alcançado. Os professores, na primeira semana pedagógica de cada ano letivo, recebem as informações e o projeto de formação continuada para que possam compreender o processo.

Um aspecto relevante é que existem duas funções pedagógicas distintas no colégio, mas que atuam juntas: a coordenação pedagógica, responsável pela formação continuada, metodologia, proposta pedagógica, entre outros; e a orientadora educacional, responsável pelo acompanhamento dos alunos, notas, boletins, alunos de inclusão, laudos e também atendimentos às famílias. No que se refere à formação continuada do professor, a responsabilidade é da coordenação pedagógica.

Durante o ano letivo, a formação ocorre bimestralmente. A cada bimestre a coordenação realiza a reunião de formação continuada, que prioritariamente ocorre à noite, com duração de duas horas, sendo os professores remunerados para esses momentos. Porém, em fevereiro e julho, as reuniões ocorrem durante a semana pedagógica, em horário matutino e vespertino. Assim, durante o ano letivo, os professores participam de duas semanas pedagógicas e quatro reuniões formativas, sendo uma por bimestre. Além disso, há um momento durante o mês ou quinzena que a coordenação tem uma hora/aula para conversar com cada professor sobre seus planejamentos, atividades de aprendizagem, instrumentos de avaliação ou outros aspectos pedagógicos. Esse horário é denominado Momento do Saber Docente (MSD) e os horários são organizados pela coordenação.

Por ser uma rede educacional que tem unidades em todo o país, são divididas mantenedoras em várias regiões, as quais são responsáveis por um conjunto de escolas e colégios, em torno de dez unidades para cada mantenedora. As decisões administrativas e pedagógicas são tomadas em acordo com a mantenedora e administração local da unidade escolar.

Em relação à formação continuada da referida rede, existe uma unificação proposta. Há uma coordenadora pedagógica de campo, a qual é responsável por todas as coordenadoras pedagógicas das unidades escolares pertencentes à mantenedora. Essa coordenação de campo faz uma investigação entre as



coordenadoras locais e elabora um programa de formação de professores para o ano vigente, com base nas observações sobre as necessidades das escolas.

O projeto de formação continuada proposto pela rede educacional do colégio pesquisado, consta com escolhas de livros pedagógicos, denominacionais (que tratam das questões religiosas da rede) e algumas vezes com livros referentes à fidelização de clientela, por ser uma escola privada.

Toda essa contextualização tem a finalidade de esclarecer que para a realização da presente pesquisa sobre a formação continuada dos professores, já havia uma proposta institucionalizada para o colégio, a qual não era optativa, mas de caráter obrigatório.

Assim sendo, foi necessário planejar uma formação pelo viés da Educação Performativa, realizando também o que estava proposto pela rede mantenedora. O caminho a seguir teve o intuito de apresentar a Educação Performativa como teoria e método. Dessa forma, foi possível ter leituras sobre o tema, organização de horários para não sobrecarregar os docentes, além de articular práticas performáticas com as leituras já estabelecidas pelo projeto da rede.

Além disso, sempre havia uma interlocução entre distintos conteúdos e a Educação Performativa, mesmo que o conhecimento específico estudado não tivesse relação com a corporeidade. Para conhecimento e relação com o que foi exposto, no percurso metodológico será narrado como foi realizada a interlocução da proposta de formação continuada já existente do colégio em conjunto com o curso sobre Educação Performativa.

### 3.2 O PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa é de cunho qualitativo e considera, pela ótica da Educação Performativa e Análise de discurso da linha francesa (AD), o discurso corpóreo-visual e escrito-verbal como materialidades repletas de sentido, procurando compreender o papel da Educação Performativa na formação continuada de professoras da educação infantil e anos iniciais, como também os efeitos de sentidos no discurso de professores sobre o papel da Educação Performativa em sua prática pedagógica.

A pesquisa se desenvolveu em um colégio da rede privada e confessional de ensino do município de Curitiba no estado do Paraná e embora tenha apresentado as

condições de produção no início deste capítulo, trago os motivos que me levaram a tal escolha.

Além do caráter do Mestrado Profissional, o qual permite a investigação da própria prática docente, motivou-me a oportunidade de propiciar aos professores de um colégio confessional estudos sobre a Educação Performativa, os quais pudessem trazer o conceito de corpo na perspectiva de cerne no processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, possibilitou-se apresentar outras visões sobre corpo (ideológico, etnográfico e atuante/perfomático), além do conceito de corpo biológico.

O colégio pesquisado possui desde a educação infantil ao ensino médio, totalizando 1050 alunos, divididos em 85 alunos da educação infantil, 725 alunos no ensino fundamental e 240 no ensino médio. A equipe docente conta com 58 docentes, sendo 5 que atuam na educação infantil, 15 no ensino fundamental - anos iniciais e 33 que atuam nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. No entanto, os professores pesquisados são do segmento da educação infantil ao 5º ano.

Conforme acordado com a coordenação de campo da rede pesquisada, foi possibilitada a realização da formação continuada junto aos professores, tendo em vista um viés performativo. Dessa forma, organizei um curso sobre Educação Performativa, com duração para o 1º semestre do ano letivo de 2019, compreendendo ações performáticas e estudos que serão explicitados neste texto.

O curso contou com a participação de 20 professoras regentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, não foi possível ter a presença das professoras em todas as reuniões. Assim, levando em consideração a participação em todos os encontros e a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, o curso contou com a participação completa de treze professoras, sendo três professoras da educação infantil, duas professoras de 1º ano, duas professoras do 2º ano, três professoras do 3º ano, duas professoras do 4º ano e duas professoras do 5º ano.

### 3.3 O CURSO SOBRE A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA E FORMAÇÃO UNIFICADA DO COLÉGIO PESQUISADO

O curso será descrito neste texto de forma cronológica e detalhada a metodologia de cada atividade proposta. Abaixo a tabela para compreensão geral do curso:

TABELA 2 - DESCRIÇÃO METODOLÓGICA E CRONOLÓGICA DO CURSO DA EDUCAÇÃO PERFORMATIVA (FEVEREIRO)

DATA/MÊS	CURSO: EDUCAÇÃO PERFORMATIVA	FORMAÇÃO UNIFICADA DO COLÉGIO PESQUISADO
Fevereiro	<p>Semana pedagógica</p> <p>1. Escrita performática do que os professores entendiam sobre Performance na Educação, respondendo à seguinte pergunta: Quais reflexões o conceito de Performance na Educação traz à sua mente?</p> <p>2. Estudo do texto: Os estudos da Performance na Educação: corpo, escrita e discurso (Gonçalves, 2016).</p> <p>3. Atividade performativa: modelagem com argila.</p>	<p>Leitura e estudo do PPP.</p> <p>Organização e entrega dos planos quinzenais, atividades de aprendizagem e calendário de provas.</p>

FONTE: A autora (2019).

A formação teve início no mês de fevereiro na primeira semana pedagógica, com uma conversa inicial e convite para participarem de uma formação continuada através de um viés performativo. Nessa conversa foi esclarecido que o cerne da pesquisa educacional está no ato de educar e que esta pesquisa se constituiria nas relações estabelecidas.

Assim, estava prevista a realização das atividades propostas pela rede de ensino (leitura e estudo do PPP da unidade escolar, elaboração de planos, atividades e calendário de provas). No tocante à formação performativa, a primeira atividade teve como objetivo uma escrita performática inicial sobre o conhecimento que as professoras possuíam sobre Performance na Educação. Assim sendo, foi entregue uma folha em branco, dada a orientação que poderia ser usada qualquer forma de expressão para responderem à seguinte pergunta: Quais reflexões o conceito de Performance na Educação traz à sua mente?


As professoras também foram orientadas que não havia certo ou errado nas respostas, pois estavam associadas aos conceitos formulados por elas, em virtude de suas vivências em relação à temática, e que, no decorrer da pesquisa, iriam se desdobrar concepções concernentes a teóricos da área. As vinte professoras presentes realizaram a escrita.

Na continuidade do primeiro contato com as professoras, no qual elas expuseram suas opiniões e até mesmo suas dúvidas, foi proposto o estudo do capítulo três da tese de Gonçalves (2016), tratando dos Estudos da Performance na Educação: corpo, escrita e discurso. Foi realizada a leitura e roda de conversa sobre os conceitos propostos no texto. Ao término da leitura e discussão, as professoras foram convidadas a realizar uma atividade que envolvesse os conceitos estudados.

A atividade aconteceu no laboratório de Artes do colégio pesquisado. Foi solicitado que as professoras se dividissem em grupos de 4 a 5 integrantes e, com argila, modelassem um protótipo de sala de aula que exemplificasse como seria o ambiente escolar no qual a Performance na Educação estivesse presente como teoria e método.

A escolha da atividade com argila se deu visando o desenvolvimento do *corpus* da pesquisa por meio de diferentes linguagens (fala, escrita, encenação, modelagem, jogos teatrais), em que os corpos pudessem estar em evidência e atuando em diferentes espaços, e não apenas em sala de aula. Assim, de forma intencional, a proposição contava com a vivência das professoras para que observassem em sua corporeidade a urgência em sair do encarceramento das carteiras estudantis. Foram organizados quatro grupos com quatro a cinco professoras. Ao realizar as modelagens, uma das integrantes do grupo explicava os itens presentes nas salas de aula propostas.

TABELA 3 - DESCRIÇÃO METODOLÓGICA E CRONOLÓGICA DO CURSO DA EDUCAÇÃO PERFORMATIVA (ABRIL)

DATA/MÊS	CURSO: EDUCAÇÃO PERFORMATIVA	FORMAÇÃO UNIFICADA DO COLÉGIO PESQUISADO
Abril	2. Estudo do texto: Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora (Pineau, 2013). 3. Discussão sobre os textos.  4. Atividade performativa: performance das professoras sobre um acontecimento marcante de sua vida.	1. Estudo do livro proposto pela mantenedora: A Descoberta, (Borges, 2017). 

FONTE: A autora (2019).

A continuidade do curso ocorreu no mês de abril. Entretanto, foi solicitado anteriormente, final do mês de fevereiro e mês de março, a leitura de dois textos para realização do encontro de formação continuada. Nessas reuniões bimestrais, era obrigatória a realização da leitura e atividade do referencial proposto pela mantenedora do colégio pesquisado. Assim, no mês de abril foi estudado o livro *A descoberta*, Borges (2017). Por ter sido autorizado o acréscimo do referencial sobre Educação Performativa, os professores liam dois textos para cada reunião. Em virtude desse cenário, e para o desenvolvimento do conceito de Educação Performativa, além das leituras de cada encontro, uma atividade corpórea era realizada.

Assim sendo, a primeira leitura concernente ao livro *A descoberta* (Borges, 2017), tratava-se de uma obra de ficção sobre a vida de um cientista. A obra apresenta alguns conceitos científicos nos quais esperava-se que os professores pudessem utilizar em eventos futuros do colégio, como a Mostra Cultural e Científica sobre o Renascimento.

A segunda leitura desse encontro foi o texto *Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora*, Pineau (2013). O artigo foi escolhido por desenvolver os conceitos sobre corpo ideológico, etnográfico e atuante. Para as propostas posteriores de atividades performativas era necessário que as professoras compreendessem que “um corpo ativo *aprende* de maneiras tais que são eminentemente mais pessoais, aplicáveis, críticas e duradouras do que qualquer outro método de ensino (...)” (PINEAU, 2013, p. 55).

No dia da reunião de formação continuada, no mês de abril, as professoras já haviam realizado as leituras, as quais seriam retomadas e, então, proposto alguma atividade referente a elas. O padrão para tais atividades de formação, geralmente, são questionários ou a construção de um mapa mental seguido de apresentação oral sobre aspectos relevantes do texto lido. Nesse sentido, as professoras foram alertadas que a leitura do texto sobre corpos ideológicos, etnográficos e atuantes, de Pineau (2013), já era um indício que o percurso desta vez seria diferente.

Dessa forma, as professoras foram instruídas sobre o seguinte paralelo entre as leituras. No primeiro texto, que tratava sobre a vida do cientista Biagioni, além de conceitos científicos, houve um ponto da virada<sup>3</sup> que o fez um cientista diferente. Algo

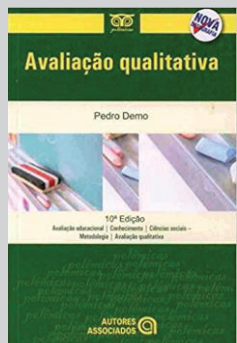
---

<sup>3</sup> Termo utilizado por no livro de Borges (2017), se referindo a uma mudança de postura na prática do cientista, dado um acontecimento em sua vida pessoal.

aconteceu em sua história de vida. Na segunda leitura, foi abordado os conceitos sobre corpos ideológicos, etnográficos e atuantes e a relevância de um corpo ativo que constrói e reconstrói sua história de vida. Assim sendo, a atividade não seria uma exposição oral. As participantes se dividiram em grupos e cada uma deveria contar para suas colegas de trabalho um ponto da virada de sua vida docente, ou até algo pessoal, que trouxe consequências para sua atuação profissional. Após o grupo ouvir as histórias de todas as integrantes, por votação, foi escolhido uma das histórias e o grupo todo realizou uma performance apenas com o corpo e sem linguagem verbal. A intencionalidade da presente proposta consistia em que as professoras percebessem a potencialidade dos seus corpos, além da escrita e da voz, tão comumente usadas no dia a dia.

A proposta das performances biográficas foi escolhida não só como representação das possibilidades de seus corpos em atuação docente, mas como potência de sentir, conhecer e se conectar uns com os outros nas relações sociais que acontecem por meios deles, pois “do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo (...)” (LE BRETON, 2012, p. 7).

TABELA 4 - DESCRIÇÃO METODOLÓGICA E CRONOLÓGICA DO CURSO DA EDUCAÇÃO PERFORMATIVA (JUNHO)

DATA/MÊS	CURSO: EDUCAÇÃO PERFORMATIVA	FORMAÇÃO UNIFICADA DO COLÉGIO PESQUISADO
Junho	1. Explicação do conceito de Educação Performativa.  2. Atividade performativa: “Homenagem a Magritte” performance utilizando um dos exercícios de Boal (2007).	1. Estudo do livro proposto pela mantenedora: Avaliação qualitativa – DEMO (2015).  

FONTE: A autora (2019).

A segunda reunião bimestral ocorreu no mês de junho, em período noturno, com duração de duas horas. Para esse encontro, as professoras haviam lido

antecipadamente o livro Avaliação Qualitativa, de Pedro Demo (2015), sendo leitura obrigatória do projeto de formação da mantenedora. No que tange à Educação Performativa, foi desenvolvida durante a reunião o paralelo da leitura do livro com a Educação Performativa como método, para que as professoras percebessem que essa forma de conceber educação pode estar presente em todos os âmbitos escolares.

A leitura sobre avaliação tratava das relações estabelecidas entre quantidade e qualidade, pois, apesar de distintas, ambas são necessárias. O enfoque foi na função política da avaliação; na importância da participação da construção do processo avaliativo; na formação cidadã das pessoas e na questão da educação transformadora sem banalização. A intenção da leitura era propiciar reflexões sobre o processo avaliativo e os instrumentos de avaliação utilizados pelas professoras.

Em continuidade, a Educação Performativa é apresentada tendo o cerne da aprendizagem no corpo, compreendendo que esse é marcado por sua bagagem histórica-social, que vivencia e exerce papéis. Além disso, através de seu corpo é possível a ruptura de hegemonias educacionais dominantes, em suas várias nuances. Por essa razão, a Educação Performativa vai além da aprendizagem da demonstração do corpo e, segundo Pineau (2013), a educação que advogamos pode ser integrada plenamente de início ao fim do processo educacional. Ademais, as explanações corroboraram com Le Breton (2012, 2019a, 2019b), um teórico que sustenta a relevância da corporeidade nas diversas facetas da vida.

O paralelo estabelecido entre a leitura e Educação Performativa foi realizado por meio de atividade performativa conduzida na biblioteca do colégio pesquisado. A atividade foi inspirada em um dos exercícios de Boal (2007, p. 216), de seu livro Jogos para atores e não atores. Denominado “homenagem a Magritte – esta garrafa não é uma garrafa”, a intenção do exercício é trabalhar a representação que os corpos podem ter em relação a uma imagem de algo estabelecido.

Boal (2007, p. 216), se inspirou em René Magritte (1898 -1967), pintor belga que produziu uma obra de arte com um grande caximbo, na qual havia a frase “isto não é um caximbo”. Apesar de parecer paradoxal, não se tratava de a obra ser o objeto em si, mas uma representação, uma imagem.

O exercício foi realizado de acordo com a sequência apresentada abaixo com a variação do objeto da garrafa pet por um livro, e na segunda rodada do jogo, foi realizado com uma cadeira.

1. O grupo de professoras foi organizado em um grande círculo.



2. Me posicionei no centro do círculo pegando um livro. Disse a seguinte frase inspirada em Magritte “Este não é um livro, o que será? ”

3. Encenei como se ele fosse um chapéu de uma jovem senhora em uma cerimônia formal.

4. Logo após, cada professora se posicionava no centro e realizava uma performance com o objeto. Prioritariamente não usando-o em sua função óbvia.

Na segunda rodada do jogo, o livro foi trocado por um objeto maior, que desenvolvesse a reflexão das professoras em realizar outros movimentos, outras gestualidades. Uma cadeira foi colocada no centro e a mesma pergunta circundou o jogo: “Esta não é uma cadeira, o que será?” Novamente fui a primeira do grupo, performei e as professoras continuaram o jogo.

Quando todas as performances haviam sido realizadas, as professoras foram convidadas a pensar: Se todo livro não precisa necessariamente ser um livro e o mesmo acontece com uma cadeira, o que poderia ser realizado na educação? Uma biblioteca necessariamente não precisa ser apenas um lugar silencioso de leitura. Ela pode ser um palco, um laboratório, uma sala de aula, ou qualquer outra proposta que vocês queiram. Da mesma forma, uma avaliação não se concebe apenas com questionários, provas, atividades de aprendizagem, ou demais instrumentos que privilegiem apenas uma linguagem do estudante, sem considerar seu corpo plenamente em atuação. É possível fazer grandes mudanças na rotina escolar, desde que haja um referencial que propicie a ruptura do prevailecimento da mente em detrimento do corpo, e essa é a proposta da Educação Performativa.

TABELA 5 - DESCRIÇÃO METODOLÓGICA E CRONOLÓGICA DO CURSO DA EDUCAÇÃO PERFORMATIVA (JULHO)

DATA/MÊS	CURSO: EDUCAÇÃO PERFORMATIVA	FORMAÇÃO UNIFICADA DO COLÉGIO PESQUISADO
Julho	1.Retomada dos conceitos sobre Educação Performativa.  2.Atividade performativa: proposta de escrita performática.	

FONTE: A autora (2019).

Realizada a retomada dos conhecimentos sobre a Educação Performativa e as suas possibilidades, recapitulamos que, a partir de Descartes (1596-1650), o dualismo mente e corpo tomou forma nas concepções educacionais. De acordo com

Abbagnano (2007), é a partir de Descartes (1596-1650), com o dualismo cartesiano, que essa separação, antes nunca concebida, se estabelece. O corpo nada pode fazer sem a alma. Ele acrescenta, “[...] crê-se comumente que a separação instituída por Descartes entre alma e corpo, como entre duas substâncias diferentes, tenha tido como consequência a independência da *alma em relação ao corpo*” (ABBAGNANO, 2007, p. 212).

Retomou-se os estudos da Performance na Educação (Gonçalves, 2016), a pedagogia crítico-performativa aludida por Pineau (2013), com os conceitos de corpo ideológico, etnográfico e atuante, assim como o conceito de Educação Performativa respaldado no diálogo com Schechner (2006), Pineau (2013) e amparado em Gonçalves, Castilho e Gabardo Junior (2019), além de Le Breton (2012, 2019a, 2019b).

O curso caminhava para o seu fim e as professoras já se demonstravam bastante ambientadas com as propostas de seus corpos e dos estudantes como potência de aprendizagem. Assim, no mês de julho, na semana pedagógica, houve o encontro de encerramento do curso, porém não da proposta da Educação Performativa, pois o diálogo estabelecido entre esta teoria e prática foi proposto como prática docente para o decorrer do ano letivo e anos subsequentes. Entretanto, era necessário um encerramento da coleta de materialidades.

Sendo assim, novamente as professoras foram convidadas a escreverem uma segunda escrita performática, que neste trabalho são vistas como dizeres que performam e revelam-se além de um gênero específico. Importa aqui, o termo mencionado como possibilidades de inscrições dos corpos dos sujeitos em sua escrita. O convite se deu pelo seguinte enunciado:

#### QUADRO 1 – CONVITE PARA 2ª ESCRITA PERFORMÁTICA

Querida professora,

Neste 1º semestre juntas participamos de um curso sobre a Educação Performativa com estudos e atividades performáticas. Dessa forma, lhe convido a externar em palavras qual a sua compreensão sobre o papel da Educação Performativa para a sua prática docente.

Este é apenas um convite, não consta como uma atividade avaliativa desta unidade escolar.

Entretanto, se aceitar este convite, fique à vontade para escrever...

Obrigada pelas interações!

Anne.

FONTE: A autora (2019).

As professoras produziram suas escritas performáticas durante a semana pedagógica, sendo que das 20 professoras participantes, 16 aceitaram o convite de escrever. Porém, serão analisadas no capítulo quatro, três escritas performáticas de acordo com o critério de seleção para o *corpus* da pesquisa.

### 3.4 PERFIL DAS PROFESSORAS PERFORMERS.

O curso contou com a presença de 20 professoras regentes da educação infantil e anos iniciais. No entanto, ao considerar a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido e a presença em todo o curso, considerou-se 13 professoras. Ainda assim, no tocante ao *corpus* da pesquisa, como foram realizadas diversas atividades, não seria possível trazer as materialidades de todas as professoras. Assim sendo, a escolha do recorte se deu considerando os seguintes critérios: participação em todos os encontros, ter assinado o termo de consentimento livre e esclarecido e ter professoras de anos escolares diferentes, sendo 1 da educação infantil, 1 de alfabetização (1º ou 2º Ano) e 1 das turmas dos alunos mais autônomos (3º ao 5º ano). Este último critério é referente a possibilidade de ter presente o discurso das professoras do segmento como um todo, e não apenas de um ano em específico.

Desta maneira, após a seleção de acordo com os critérios, foram escolhidas três professoras, sendo a professora performer 1 da educação infantil, a professora performer 2 dos anos de alfabetização e a professora performer 3 do 3º ano. Segue tabela para melhor contextualização das professoras participantes:

TABELA 6 - PERFIL DAS PROFESSORAS PERFORMERS

	PROFESSORA PERFORMER 1	PROFESSORA PERFORMER 2	PROFESSORA PERFORMER 3
TURMA QUE ATUA COMO DOCENTE.	Educação Infantil	2º Ano	3º Ano
FORMAÇÃO	Formada em Pedagogia e pós- graduanda em Alfabetização e Letramento.	Formada em Pedagogia e pós- graduada em Psicopedagogia.	Formada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia.
IDADE	35 anos	55 anos	31 anos
ANO DE INÍCIO E TÉRMINO DA FORMAÇÃO	2015 a 2018	1988 a 1992	2007 a 2010
TURMAS QUE JÁ LECIONOU	Educação Infantil	Educação Infantil, 5º ano, 1º ano e 2º ano.	4º Ano, Educação Infantil, 1º ano e 3º Ano.
ANOS DE DOCÊNCIA	2 anos	15 anos	8 anos
EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS ANTERIORES À DOCÊNCIA	Auxiliar de classe	Psicopedagoga clínica e sócio administrativo de uma microempresa.	Secretária e auxiliar de centro de pesquisa

FONTE: A autora (2019).

#### 4 CORPO E DISCURSO NA PRÁTICA

*Toda formação social, no entanto, tem formas de controle da interpretação, que são historicamente determinadas: há modos de se interpretar (logo de “atribuir” sentidos), tais como o juiz, o professor, o advogado, o padre, etc. Os sentidos estão sempre “administrados”, não estão soltos. Diante de qualquer fato, de qualquer objeto simbólico somos instados a interpretar, havendo uma injunção a interpretar. Ao falar, interpretamos. Mas, ao mesmo tempo, os sentidos parecem já estar sempre lá.*

**Eni Orlandi**

O corpo é visto na Educação Performativa como ação no mundo, intervenção que recoloca espaços de produção dos saberes, os quais o configuram como referência e centralidade. Repensa o corpo não como mera atividade de sequência de movimentos e cuidados, ou dar vida a um corpo acomodado, mas advoga a prática de pensar com o corpo. Assim concebe-se corpo protagonista que enuncia, significa e performa.

Ao tratar de discurso e corpo, Orlandi (2016) explica que seu interesse por corpo e discurso tomaram forma a partir de pesquisas sobre a cidade. A autora, levou em conta que ao pensar o sujeito em sua materialidade, o corpo assume influência na significação. Há marcas produzidas na inserção do sujeito com sua materialidade em espaços como o rural e o urbano.

Considerando a materialidade do sujeito, o corpo significa. Em outras palavras, a significação do corpo não pode ser pensada sem a materialidade do sujeito. E vice-versa, ou seja, não podemos pensar a materialidade do sujeito sem pensar sua relação com o corpo. Por isso nos interrogamos: como juntar corpo, sujeito, sentido, pensando a questão da materialidade discursiva (ORLANDI, 2016, p. 83)?

A autora afirma que a interpelação do indivíduo em sujeito produz uma forma histórica com seu corpo. Os corpos são investidos de sentidos e, na materialidade dos sujeitos, textualizam-se. Além disso, ele está atado ao corpo da cidade, portanto, ao

corpo social. Isto é constitutivo, faz parte de sua significação. Não é exterior a ele, como uma embalagem ou algo revestido. Sobre a textualização do corpo:

Como, em sua materialidade, os sujeitos textualizam seu corpo, pela maneira mesma como estão nele significados, e se deslocam na sociedade e na história: corpos segregados, corpos legítimos, corpos tatuados. Corpos integrados. Corpos fora de lugar. O comum, o normatizado, o hegemônico. O corpo do rico e do pobre. Temos observado as distintas formas como o corpo significa, se textualiza, circula pela existência de significantes distintos, sendo o homem um sujeito que interpreta e é interpretado (ORLANDI, 2016, p. 87).

Corpo e discurso, ambos se constituem, se complementam. Espaço, corpo e movimento determinam a estrutura e funcionamento do discurso. “Corpos são formulações dos sujeitos em diferentes discursos” (ORLANDI, 2016, p. 92). O olhar para as discursividades, nesta pesquisa, está sob a ótica de que não é possível desvincular corpo e discurso e que ambos produzem materialidades passíveis de análise. É nesse contexto que, no decorrer deste capítulo, apresento a análise das práticas performáticas e das escritas performáticas.

#### 4.1 ANÁLISE DAS PRÁTICAS PERFORMÁTICAS

Para iniciar a análise das materialidades produzidas no curso oferecido às professoras, relatado no capítulo três, se faz necessário retomar alguns aspectos, sendo eles: o curso foi oferecido no 1º semestre de 2019, nas semanas pedagógicas e reuniões de formação continuada. Ao todo participaram 20 professoras regentes, entretanto considerando a participação em todos os encontros, foram consideradas 13 professoras.

No tocante à análise, como foram realizadas diversas atividades, não seria possível trazer para esta escrita as materialidades de todas as participantes da pesquisa. Assim a escolha do recorte para esse *corpus* se deu considerando os seguintes critérios: participação em todos os encontros, ter assinado o termo de consentimento livre e esclarecido e ter professoras de anos diferentes (como possibilidade de analisar o discurso das professoras do segmento como um todo). Após a seleção, de acordo com os critérios, foram escolhidas três professoras, a professora performer 1 da educação infantil, a professora performer 2 do 2º ano e a professora performer 3 do 3º ano.

Outro aspecto relevante a informar é que as práticas performáticas foram realizadas em grupos e por meio de cooperação, as quais não eram sempre as mesmas formações, mas de acordo com a proposta e desejo de formação das equipes, oriundas da vontade das participantes. Dessa forma, na primeira parte deste texto irei analisar as práticas performáticas de uma forma conjunta, pois contou com a participação de todas as professoras. E na segunda parte ocorrerá a análise de forma individual das escritas performáticas, seguindo o critério estabelecido acima, sendo escolhidas as escritas das professoras performers 1, 2 e 3. Ainda sobre as práticas performáticas, ressalto que duas das três professoras performers tiveram suas histórias performadas em uma das atividades propostas.

Início com a atividade de modelagem com argila, a partir do estudo do texto *Os estudos da Performance na Educação: corpo, escrita e discurso* (Gonçalves, 2016). Após a leitura e roda de conversa sobre os conceitos propostos no texto, foram realizados quatro grupos com quatro a cinco professoras e solicitado que modelassem um protótipo de uma sala de aula em que a Performance na Educação fosse considerada. Ao realizar as modelagens, estive em cada um dos grupos anotando as informações e propostas, sendo que em cada um deles uma integrante explicava os itens presentes nas salas de aula e o que haviam proposto:

O grupo 1 modelou uma sala de aula que havia caixa de areia, criança se movimentando, palco da oratória. Ao serem indagadas qual o nome da obra, elas denominaram: “Dar voz ao aluno sem julgamentos, trocas de papéis”.



FIGURA 7 - GRUPO 1: MODELAGEM CONSIDERANDO OS ESTUDOS DA PERFORMANCE NA EDUCAÇÃO



FONTE: Materialidade coletada pela pesquisadora (2019).

Na modelagem foi observado poucas crianças e a professora não foi modelada. O que constava na sala, não havia em suas próprias salas de aula, como o palco e a caixa de areia. Além disso, a quantidade de estudantes modelados não conferia com a quantidade que possuíam de estudantes. Há espaço para circular e não há carteiras. O título: “Dar voz ao aluno sem julgamento e trocas de papéis”, suscita algumas reflexões, como por exemplo, o uso das palavras “sem julgamento”, remete ao fato de que não se julga o estudante em situação de performance, mas que em situação de sala de aula padrão, há regra a ser seguida, portanto há julgamentos.

O grupo 2 modelou parede de espelho, varal de fantasias, canto musical, divã, área de estudo, palco, microfone, laboratório, equipamentos de ginástica, investigação. O título dado para a modelagem foi: “Vivência divertida”.



O grupo 3 modelou um cantinho do brincar livre, cantinho de leitura, arte, palco, leitura, estudo, alimentação e deram como título: “Alternativas para TDAH<sup>4</sup>, bolas de pilates como cadeiras que possibilitam movimentos”.

FIGURA 9 - GRUPO 3: MODELAGEM CONSIDERANDO OS ESTUDOS DA PERFORMANCE NA EDUCAÇÃO



FONTE: Materialidade coletada pela pesquisadora (2019).

Nesta modelagem conta-se com a presença de mais crianças e elas possuem tamanhos diferentes, novamente a professora não está presente. A proposta de cantinho de leitura e estudo estão presentes nas salas de aula que lecionam. As outras propostas não estão em salas, mas disponíveis em outros espaços do colégio. A descrição foi dada com “palavras soltas” sem muita descrição do que desejavam. Há no título dessa modelagem uma informação que não apareceu nos outros grupos, a presença da preocupação com alunos de TDAH e a sugestão do que poderia ser feito, como “bolas de pilates como cadeiras que possibilitam movimentos”. Um outro efeito de sentido como possibilidade para este título é que a Performance na Educação

---

<sup>4</sup> TDAH: é uma sigla que representa o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade.



poderia viabilizar uma estratégia para os alunos de inclusão, ao possibilitar movimentos enquanto estudam.

Na modelagem do grupo 4 havia cantinhos em salas, duas professoras, cadeiras em forma de semicírculo, arte, jogos de tabuleiro e espaço. O título escolhido foi: “Crianças aprendendo em vários ambientes em sala de aula”.

FIGURA 10 - GRUPO 4: MODELAGEM CONSIDERANDO OS ESTUDOS DA PERFORMANCE NA EDUCAÇÃO



FONTE: Materialidade coletada pela pesquisadora (2019).

O grupo modelou várias crianças no centro da sala dialogando. Nesta modelagem as professoras estavam presentes e consideradas no título. Há a presença de cadeiras, porém são em forma de semicírculo. É sinalizado também a necessidade de mais espaço em sala de aula. Material para Arte e jogos de tabuleiro constam nas salas de aula que lecionam, porém, há duas situações que não demonstram estar no controle de decisão da professora, seriam a presença de duas docentes em sala de aula e mais espaço estrutural. Ambas possibilidades dependem de decisões administrativas. O título denota a relação de que com a Performance na

Educação as crianças podem aprender em vários ambientes em sala de aula, explorando assim, diversas experiências.

Essa foi a primeira prática performática que as professoras realizaram após terem estudado um dos referenciais teóricos do curso (GONÇALVES, 2016). Ao entenderem que a atividade era uma modelagem com argila de uma sala de aula performática, o comportamento como um todo foi manifesto pelo grupo, demonstrando estranheza em relação a tal prática em uma semana pedagógica. Visto que elas não estavam de jalecos e sim com roupas mais apropriadas para reuniões de palestra. Havia comentários que sujariam as mãos e que era desconfortável ter que se deslocar de uma sala de aula do colégio para outro local, a fim de trabalhar com argila.

Nota-se que para as professoras, a posição-sujeito professora, em uma semana pedagógica, não consta sujar sua roupa ou ter seu corpo em movimento, e espera-se que possam ter mais momentos de ouvintes do que realização de práticas performáticas. Porém, para a posição-sujeito estudante não é algo estrito e estabelecido, pois são crianças e, além do mais, estão em uma posição de submissão a outra posição-sujeito existente em sala, a professora.

Assim, foi necessário um quebra-gelo, uma contextualização da relevância da atividade, não só como uma modelagem, mas como uma experiência de outras vivências que podem e devem acontecer fora da sala de aula, despertado sentidos, sensibilidades e uma educação estética. Aqui percebe-se a inscrição na formação discursiva corpo tábula rasa, ou seja, um corpo que prioritariamente tem o aspecto racional como superior ao corporal.

Schechner (2006) propõe sete funções para a Performance, sendo que, nas modelagens propostas está presente a segunda função: construir algo belo. Tal função não foi compreendida completamente pelas docentes, no entanto, fez parte de um processo de construção sobre as possibilidades do corpo como cerne no processo de ensino aprendizagem.

Em relação às quatro modelagens, é percebido que em três grupos as professoras não são consideradas, apenas no quarto grupo há a presença delas na escultura e no título. Outro aspecto a refletir é a quantidade de crianças modeladas. Em alguns grupos elas foram modeladas em pequenas quantidades, externando de alguma maneira a impressão que se houvessem menos estudantes seria mais fácil uma vivência performática. Um outro fator é que entre as quatro propostas, a última (grupo 4) modelou o que seria mais tangível de conseguir em uma sala de aula na

realidade que lecionam. As outras três modelagens propuseram atividades que poderiam acontecer de forma mais ampla em um colégio, como a caixa de areia. Entretanto, a quantidade de propostas para as salas dos grupos 1, 2 e 3 não eram viáveis para o tamanho da estrutura que utilizam para lecionar.

A continuidade das atividades performáticas ocorreu na reunião de formação continuada (abril). A proposta se deu relacionando o livro *A Descoberta*, Borges (2007) e o texto de Pineau (2013) sobre o conceito de corpos ideológicos, etnográficos e atuantes. Nesse sentido, elas deveriam se organizar em grupo de 4 a 5 professoras, ouvir a história das colegas sobre um “ponto da virada” de sua vida (termo utilizado no livro de Borges) e o que isso contribui para sua docência futuramente. Em seguida, realizariam uma votação sobre qual história o grupo performaria para todos. Na performance elas não poderiam usar de linguagem verbal, servindo-se apenas do corpo. Ao terminarem, elas poderiam relatar a história que performaram.

Seguem as histórias, porém a análise sobre esta proposta de performance ocorrerá ao fim, com a fala de algumas professoras sobre a atividade solicitada. O primeiro grupo escolheu a história que denominaram: “Performance: uma tia dedicada”. A história performada deste grupo era de uma das professoras performers. O grupo fez em poucos gestos e passos sua performance, que contava com cenas relacionadas ao clube de Desbravadores<sup>5</sup>. A história se referia a uma adolescente que percebeu em uma de suas tias o acolhimento que desejava. A tia era envolvida com um grupo de crianças que se reuniam para realizar atividades de lúdicas e de contato com a natureza. Ela começou a levar sua sobrinha que estabeleceu relacionamentos com as crianças. Por fim, a sobrinha tornou-se líder e envolvida com aquele grupo de crianças.

No início da performance o grupo ria bastante e procurava se organizar, quando se lembravam que não podiam falar, denotava-se um certo desconforto de ter que pensar em como expressar o que gostariam. Quando terminaram a performance, a professora que teve sua história performada se apresentou e contou que o ponto da virada para a docência, foi a percepção do que um adulto pode desempenhar na vida de crianças e adolescentes, influenciando-os em decisões futuras, como neste caso dela tornar-se professora.

---

<sup>5</sup> Organização que realiza atividades semelhantes ao escotismo, conta com participação de meninos e meninas de 10 a 15 anos de idade. Reúnem-se em geral, uma vez por semana para aprender a desenvolver talentos, habilidades e gosto pela natureza.

FIGURA 11 - GRUPO 1: “PERFORMANCE: UMA TIA DEDICADA”



FONTE: Materialidade coletada pela pesquisadora (2019).

O segundo grupo escolheu a história que denominaram: “Performance: a minha vida e o táxi”. Nesta performance, o grupo contou que a professora escolhida era casada com um taxista que, ao conhecer um passageiro que compartilhou suas concepções filosóficas e religiosas, fez com que ele procurasse conhecer mais sobre aquelas ideias. Tal busca oportunizou mudanças significativas na vida do casal e ela percebia aspectos éticos presentes em sua docência, por causa dessa escolha. Para essa professora, o ponto da virada em sua docência estava relacionada à sua escolha confessional. Este grupo ria muito até organizarem sua performance, tentaram



performar as placas das ruas, os outros taxistas, passageiros, e o esposo da professora que teve sua história performada.

FIGURA 12 - GRUPO 2: "PERFORMANCE: MINHA VIDA E O TÁXI"



FONTE: Materialidade coletada pela pesquisadora (2019).

O terceiro grupo performou a história que eles consideraram trágica, porém de uma atuação inspiradora por parte da professora escolhida. Escolheram como título "Performance: a morte e a vida". Performaram a professora em casa com sua família e sem que esperasse, seu esposo teve um ataque cardíaco, falecendo na frente dela e de seus filhos. Naquele instante, ela mantém a calma para não assustar as crianças, abraça e consola-os. Para aquela professora, o ponto da virada em

relação à sua docência, se referia ao que a família significa ao estudante como apoio no processo de ensino aprendizagem.

Performar para este grupo afigurou-se um misto de emoções, elas queriam rir enquanto performavam, visto que naquele momento o vice-diretor participava da performance e elas de alguma maneira poderiam “ditar” o que ele deveria fazer. Entretanto, por ser a história triste de uma colega de trabalho, elas olhavam para a professora, procurando perceber se havia desaprovação por parte dela. Porém, a colega de docência, estava interagindo com facilidade, demonstrando compreender a proposta.

FIGURA 13 - GRUPO 3: “PERFORMANCE: A MORTE E A VIDA”



FONTE: Materialidade coletada pela pesquisadora (2019).

A última performance realizada teve como título: “Performance: era só uma menina”. A escolha desse grupo foi semelhante ao terceiro quanto às emoções



causadas. A professora escolhida tinha apenas dois anos quando sua família sofreu um acidente automobilístico, fazendo com que ela perdesse sua mãe e seus irmãos, ficando apenas ela e seu pai. Os casamentos posteriores de seu pai não foram fáceis, pois era apenas uma menina e precisava competir por um espaço em casa, além de não ser tratada como filha por nenhuma das madrastas.

O ponto da virada para esta professora também se assemelha à performance do terceiro grupo – a relevância da família no processo de ensino aprendizagem de uma criança. Para este grupo, performar não teve risos, elas encenaram a dor de uma criança não sendo amada em sua própria casa, demonstrando “entrar na própria história”.

FIGURA 14 - GRUPO 4: “PERFORMANCE: ERA APENAS UMA MENINA”



FONTE: Materialidade coletada pela professora (2019).

Concluídas as performances e relatadas as histórias, perguntei para as professoras se elas gostariam de externar suas considerações sobre as práticas performáticas e se havia algum paralelo com as reuniões de formação continuada anteriores ao curso sobre a Educação Performativa.

FIGURA 15 - DEVOLUTIVA DAS PROFESSORAS



FONTE: Materialidade coletada pela professora (2019).

As contribuições abaixo são referentes ao relato da professora performer 3 e do vice-diretor que participou desta reunião.

*Estava esperando que iria responder um questionário sobre o livro “A Descoberta”, ou que faríamos uma exposição oral sobre o que entendemos. Porém, dessa forma, além de mais divertido, pude conhecer a história de minhas colegas de trabalho. As vezes não temos ideia do que a pessoa que trabalha conosco já passou por essa vida. (Professora Performer 3).*

*Como um professor de matemática e física, acabamos sempre procurando a lógica, a razão de algo. Porém, enquanto participava e observava vocês, percebi o quanto muitas vezes negamos o corpo na aprendizagem. Essa foi uma das reuniões que mais gostei, porque havia conteúdo no brincar. (Vice-diretor do colégio pesquisado).*

Essa prática performática foi um divisor de águas em relação às professoras e suas reflexões sobre o corpo. Esperava-se que as leituras realizadas anteriormente para a reunião fossem trabalhadas de forma materializada em textos, questionários, cartazes ou qualquer outra prática relacionada ao ato de escrever. Entretanto, quando foi percebido a potência do corpo, o qual não se apresentasse apenas como uma amostragem e sim o caminho da aprendizagem, um início de paradigma aconteceu.

As professoras deram início à percepção do quanto era possível fora do encarceramento das carteiras escolares. Que correr ou andar pelo local não é sinônimo de indisciplina, que corpo em movimento é aprendizagem, a despeito de não estarem enfileirados. Pineau (2013), sobre isso, afirma:

Mas, a pedagogia que eu estou advogando abarca a performance como uma metodologia crítica que pode ser plenamente integrada do início ao fim do processo de aprendizagem. A passagem do nível do “corpo em exposição” para o “corpo como um meio de aprendizagem” requer um esclarecimento (...). Em outras palavras a metodologia da performance significa aprender pelo fazer e pode incluir qualquer aproximação experiencial que convide os estudantes a lutarem corporalmente com os conteúdos da disciplina (PINEAU, 2013, p. 53).

Na atividade performática realizada foi observado que as concepções ideológicas das professoras do colégio pesquisado estão presentes em suas escolhas e decisões docentes, como visto na performance do segundo grupo. Nesse sentido, trazem consigo também em suas formações discursivas sobre o corpo, concepções construídas ao longo do tempo e marcadas pela posição religiosa sobre o corpo.

As escolas confessionais, possuem forte influência do ensino jesuítico, já que sua fundação no território brasileiro tem estreita relação com a presença dos Jesuítas e os fundamentos pregados pela Ratio Studiorum. Para tal tradição, o corpo fica em segundo plano, dando prioridade à mente, ao ensino da leitura, escrita, contagem e canto.

Nesta construção sobre o corpo, a negação não se dá apenas do processo educacional, mas na forma como foi se instaurando no domínio do território. A anulação dos corpos teve início com a chegada dos portugueses e, na educação, com a vinda dos jesuítas, mas sempre numa relação retórica. Aconteceu inicialmente na ocupação violenta das terras, mas também na interferência de seu modo de ser e se expressar.

De acordo com Freire (2001):

Docilizando a população nativa (gentio) e os filhos dos colonos através da domesticação, da repressão cultural e religiosa, os jesuítas serviram à empresa exploradora lusa com a visão maniqueísta do mundo. Domesticando através das interdições, sobretudo as do corpo, superestimaram o incesto, o canibalismo e a nudez. Introjetaram comportamentos de submissão, obediência, hierarquia, disciplina, devoção cristã, imitação e exemplo. Serviram-se para isto das práticas do batismo, confissão, admoestação particular ou pública do púlpito, casamentos, missa, comunhão [...] (FREIRE, 2001, p. 33).

Assim, as professoras do colégio pesquisado, mesmo enunciando que não estão, denotam estar filiados à pedagogia tradicional. Além disso, por vezes, a própria pedagogia que advogam em seu colégio, pode ser marcada por traços de uma educação tradicional, concebendo um corpo negado e não atuante.

Em decorrência das práticas performáticas, foi observada uma mudança no comportamento em relação ao que esperar das reuniões de formação continuada. Pois, na próxima reunião formativa que ocorreu no mês de junho, as professoras foram chegando no local da reunião mais ativas e perguntando o que seria realizado de performático para aquele encontro.

Para a reunião de junho, as professoras já haviam realizado a leitura de Demo (2015), o qual constava no projeto de formação da rede. Nessa reunião foi apresentado o conceito de Educação Performativa, tendo o cerne da aprendizagem no corpo, o qual compreende que esse é marcado por sua bagagem histórica-social, que vivencia e exerce papéis e que através de seu corpo é possível a ruptura de hegemonias educacionais dominantes em suas várias nuances.

A relação entre a leitura e a Educação Performativa foi realizada por um dos exercícios que Boal traz em seu livro “Jogos para atores e não atores” (2017). Denominado “homenagem a Magritte – esta garrafa não é uma garrafa”, a intenção do exercício era trabalhar a representação que os corpos podem ter em relação a uma imagem de algo estabelecido, conforme relatado no percurso metodológico.



As professoras foram convidadas a repensar os espaços escolares e suas práticas, (re)construindo sentidos que os corpos estivessem presentes e considerados em sua integralidade.

FIGURA 16 - DINÂMICA: HOMENAGEM A MAGRITTE



FONTE: Materialidade coletada pela pesquisadora (2019).

Nesta atividade performática os corpos já estavam mais soltos, alguns menos escolarizados. Em círculo, ao performarem uma ação utilizando a cadeira em outra funcionalidade, todas performaram, se colocaram na proposta. Estavam receptivas que aprender atravessa e transcorre pelo corpo. Conforme alude, Le Breton (2012):

Pela corporeidade, o homem faz do mundo a extensão de sua experiência; transforma-o em tramas familiares e coerentes, disponíveis à ação e



permeáveis à compreensão. Emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural (LE BRETON, (2012, p. 8).

Ainda assim, percebendo a ruptura de alguns padrões e rituais escolares marcados por uma forma de apreensão do corpo, são perceptíveis os anos de encarceramento na posição-sujeito aluno e também na posição-sujeito professora (aquela imagem tradicional, da professora enchendo a lousa de conteúdo, cópias e mais cópias). Foram necessárias conversas, estudos, para que uma mudança de pensamento educacional pudesse ser avaliada, questionada e adaptada. Diálogo e aproximação de que Educação Performativa não nega que o corpo seja biológico (abordagem presente no currículo do colégio pesquisado), mas que ela avança para além desta concepção, que os considera como ideológico, etnográficos e atuantes.

McLaren (1991) foi um dos primeiros pesquisadores a indicar as relações entre ensino escolarizado e ritual, enfatizando que os rituais têm papel determinante na estrutura da instituição e, por conseguinte na formação do estudante. Althusser (1974), ao mencionar que “a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos” (ALTHUSSER, 1974, p. 33), afirma que o mecanismo da ideologia se dá nos rituais cotidianos, nos momentos que o sujeito é inserido em práticas reguladas pelo aparelho ideológico (religião, escola, família, entre outros).

McLaren (1991) descreve um sistema ritual seguido de micro-rituais (lições da sala de aula); macro-rituais (todo o percurso que ocorre nas lições, ou seja, antes, entre e depois); rituais de revitalização (renovação com as práticas realizadas) e rituais de intensificação (investimento na unidade do grupo).

Além do mais, o que muito interessa à Educação Performativa, os rituais de resistência (papel de revelar fissuras e conflitos), que fortalece a ideia de que na Performance criam-se espaços para renovação. Assim, entendo o papel primordial da Educação Performativa ao viabilizar possibilidades através do corpo, para resistir a modelos e estruturas educacionais hegemônicas. McLaren (1991) destaca, por exemplo sobre o olho não domesticado, que é ação do estudante se recusar a fazer algo, mas aparentar que está realizando o solicitado. Os corpos podem resistir e enunciar seus anseios, principalmente no contexto escolar.

Nas práticas performáticas foi possível perceber uma oscilação das inscrições, ora em uma formação discursiva sobre o corpo, ora em outra, visto que é um enraizamento de cultura. Hábitos e rituais presentes na educação e mudanças não

ocorrem de forma abrupta. Referente às formações discursivas, nesta pesquisa denota-se um aspecto relevante a analisar, o qual havia a hipótese que a formação discursiva sobre corpo, em relação à filiação “Pedagogia própria do colégio pesquisado”, pudesse estar mais presente nos discursos e comportamentos das professoras. Até mesmo pelo fator delas participarem de um programa de formação pedagógica estruturado para a prevalência dos currículos e conceitos próprios da instituição, e que para inserir o viés da Educação Performativa foi necessária permissão da coordenação de campo.

Porém, o que foi percebido é que no início do curso a prevalência estava na filiação ideológica – pedagogia tradicional e inscrição na formação discursiva “corpo como tábula rasa”, ou seja, estudante aprende quando recebe (corpo acomodado, passivo) e professor ensina quando transfere. Enfatizo novamente a presença marcada da educação tradicional dos primórdios da educação brasileira, ainda influenciando concepções, mesmo estas negando ou acreditando estarem defendendo uma outra concepção.

Na posição-sujeito pesquisadora e analista da proposta do curso de Educação Performativa, reflito embasada em Freire (1997):

É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e os aperfeiçoamos. É a isso que chamo de pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem (FREIRE, 1997, p. 70).

Dessa forma, entendo que não é possível pensar corpo na perspectiva da Educação Performativa sem antes compreender as concepções das docentes. Como analista, não posso aqui desconsiderar a realidade das professoras e também as condições de produção, como não posso afirmar uma mudança completa na inscrição de sua filiação ideológica. Entretanto, alguns comportamentos e reflexões sobre o corpo começaram a estar presentes entre as professoras participantes, como o exemplo acima mostra.

## 4.2 ANÁLISE DAS ESCRITAS PERFORMÁTICAS

Nesta segunda parte da análise trago as escritas performáticas que foram selecionadas para o *corpus* desta pesquisa, de acordo com os critérios mencionados no percurso metodológico deste texto. Para esclarecimento, retomo que foram escolhidas as materialidades de três professoras, com o intuito de serem analisadas de forma individual, neste texto denominadas professora performer 1, professora performer 2 e professora performer 3.

As escritas performáticas são vistas neste trabalho como dizeres que performam e revelam-se além de um gênero específico. Importa aqui o termo mencionado como possibilidades de inscrições dos corpos dos sujeitos em sua escrita. As duas escritas foram realizadas em momentos distintos do curso de Educação Performativa. A primeira escrita performática ocorreu no 1º dia do curso, sendo que as professoras ainda não haviam estudado nenhum referencial sobre a temática. A segunda escrita performática deu-se como atividade conclusiva da coleta de materialidades encerrando o 1º semestre.

Para a AD o sujeito é tratado como um indivíduo histórico, social, ideológico. Um sujeito que ao relacionar-se significa, produzindo efeito de sentidos entre os locutores, pois é perpassado pela exterioridade. Assim, o discurso é um objeto construído, distinto do objeto empírico, do encaixamento de frases produzido por um texto ou por um sujeito.

Por discurso entende-se “efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 1994, p. 53), as relações de linguagem são de sujeitos e de sentidos, que podem ser múltiplos e variados, por isso, a definição de discurso como efeitos de sentidos entre locutores. Além disso, Florencio (2009) acrescenta:

Quanto tratamos de discurso, o linguístico e o histórico são instâncias constitutivas do dizer do sujeito. Se o discurso é mediação entre homens, efeitos de sentido entre interlocutores, isto significa que não estamos tratando de transmissão de informação, mas sim de efeitos de sentido que devem ser levados em consideração junto com as relações entre os sujeitos e as condições de produção (FLORENCIO, 2009, p. 105).

Na posição-sujeito pesquisadora e analista, não posso desconsiderar minha relação com as professoras, visto que no colégio cedente à pesquisa, tenho como posição-sujeito coordenadora e as participantes da pesquisa como professoras. Logo,

pensando relações de força e de sentidos sob o modo de funcionamento das formações imaginárias, Orlandi (2015) menciona que podemos ter muitas e diferentes possibilidades regidas pela maneira como a formação social está na história. Nesse sentido, a imagem que as professoras possam ter da coordenadora e o que elas imaginam que essa posição espera de resposta.

Foi neste contexto que durante o curso de Educação Performativa procurei me deslocar da posição-sujeito coordenadora para a posição-sujeito pesquisadora, contextualizando para as professoras que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p. 95). Entretanto, compreendo a impossibilidade de neutralidade ou distanciamento total com relação ao objeto, todavia me coloco na busca de atingir os objetivos que me propus para a realização desta pesquisa.

Prosseguindo a análise, contextualizo que a professora performer 1 possui 35 anos, é formada em pedagogia e cursando uma pós-graduação em alfabetização. É professora da educação infantil e sua experiência é apenas neste segmento, com 2 anos de docência em relação à sua experiência educacional. Antes de assumir uma turma foi auxiliar de classe no mesmo colégio pesquisado e também em outro da mesma rede de ensino.

A saber, as escritas performáticas da professora performer 1:

FIGURA 17 - 1ª ESCRITA PERFORMÁTICA DA PROFESSORA PERFORMER 1

⇒ Realidade

⇒ Desempenhamento

⇒ Didática

⇒ Habilidades

⇒ Pesquisa

⇒ Contextualização

⇒ Relação

⇒ Prática

⇒ Formas que o profissional desenvolve seu trabalho.

FONTE: Materialidade coletada pela pesquisadora (2019).



FIGURA 18 - 2ª ESCRITA PERFORMÁTICA DA PROFESSORA PERFORMER 1

Eu [REDACTED], como professora da Educação Infantil, depois de ter lido e escutado a opinião das outras colegas de trabalho, pude reafirmar o que eu já pensava e também reavaliar como estou colocando em prática todas essas questões expostas, quando estudo sobre assuntos de como ensinar de uma forma diferenciada e eficaz, no exato momento faço uma autocrítica e percebo que sempre é possível melhorar e mudar algo que não esteja de acordo com o que eu realmente entendo, acredito e principalmente o que Deus espera do meu trabalho.

Na primeira escrita a professora performer não conhecia o referencial teórico. No comportamento do grupo como um todo, havia a insegurança da temática desconhecida. Em sua primeira escrita, a professora performer 01 aborda sua compreensão sobre Performance na Educação, com oito substantivos que não possuíam relação em um mesmo campo semântico. As palavras didática, habilidades, pesquisa e desenvolvimento podem fazer alusão à escola. Entretanto, por não haver mais complementos, não é possível afirmar que esta seria a intenção. O mesmo acontece com o restante das palavras realidade e contextualização, que aparecem soltas e sem referência ao contexto das outras escolhidas.

As palavras prática e relação poderiam aparentar a tentativa de “relação entre teoria e prática” frase comum no repertório de professoras dos anos iniciais, porém no contexto, a palavra teoria não aparece. A escrita performática termina com a frase “Formas que o profissional desenvolve seu trabalho”. A pergunta proposta para a atividade era: quais reflexões o conceito de Performance na Educação traz à sua mente? Desta maneira, em relação a sentença, pode-se interpretar que a professora performer define o professor como um profissional que desenvolve seu trabalho, utilizando algumas formas, porém não são mencionadas quais seriam. Retoma a Performance como desempenho e um papel que se espera do professor. Gonçalves (2016), menciona:

Não raramente, coloca-se sobre o professor a responsabilidade de saber fazer/desempenhar bem o seu papel (o que ironicamente aproxima a performance de uma acepção que ela mesma não quer – a de desempenho ou de um bom fazer como regra de jogo). Espera-se que o professor seja aquele sujeito que se utilize bem das palavras, dos gestos, que represente uma boa educação, organização, que saiba como usar bem as construções discursivas da voz, do gesto e do corpo em sua atividade profissional, o que reduz o próprio campo de interesses da performance na educação (GONÇALVES, 2016, p. 72).

Esta primeira escrita se mostra impessoal e aparenta a tentativa de não querer se colocar no texto, assim são “lançadas” várias palavras na hipótese que alguma seja referente à temática pedida. Nesse contexto, é importante retomar a questão das relações de poder. A professora performer possui apenas dois anos de docência, é considerada desta forma uma professora nova na equipe, em virtude de outras colegas possuírem 7, 10 e até 20 anos de docência no mesmo colégio. A postura da professora e sua escrita podem denotar o medo de errar e a projeção do que ela teme que sua coordenadora pense dela, mesmo esta se colocando no papel de



pesquisadora e de construírem juntas vivências que pudessem ampliar seus conceitos sobre corpos.

A segunda escrita performática foi desenvolvida no contexto que já haviam ocorridos estudos, leituras e práticas performáticas. Ela apresenta um texto longo se comparado com a primeira escrita, porém sem posicionamento do que ela havia compreendido sobre Educação Performativa. Há uma referência que seria um ensino de “forma diferente e eficaz” ainda remontando a Educação Performativa como desempenho.

Neste texto, a professora performer 1 aparenta estar mais segura no que concerne às relações de poder. Se coloca no texto, expressando sua opinião sobre ela mesma ao dizer “confirmar o que eu já pensava”, “mudar algo que não esteja de acordo com o que eu realmente entendo, acredito”. Porém, ainda assim, apresenta uma escrita prolixa, que não responde ao solicitado “externar em palavras qual a sua compreensão sobre o papel da Educação Performativa para a sua prática docente”.

Em relação à sua prática, ela menciona que sempre é possível mudar algo, porém não referencia o que seria esse “algo”. A professora performer, ao mencionar Deus, aparenta estar inscrita na filiação ideológica da pedagogia própria do colégio pesquisado. Porém, não há referência aprofundada sobre a formação discursiva de corpo que esta filiação ideológica defende. A finalização da escrita com “o que Deus espera”, supõe que a professora performer 1 precise prestar contas a Deus sobre o seu trabalho, como se afirmasse que entende que precisa mudar algo e se desculpa.

Nesta escrita, evidencia-se sentidos sobre o que a professora pensa do processo de ensino aprendizagem e de outros aspectos relacionados até mesmo à sua crença. Entretanto, em sua escrita não há indícios de compreensão sobre corpo, como também se a Educação Performativa trouxe alguma contribuição para a sua prática docente.

Orlandi (2007, p. 28), comenta que “as palavras são múltiplas mas os silêncios também o são”. Quando não há o dito, também há significação, pois o silêncio significa. Dessa maneira, quando a professora performer não escreve sua compreensão sobre o papel da Educação Performativa, ela também está dizendo algo. Nesse âmbito, surgem os possíveis sentidos de seu silêncio, que pode estar relacionado com a não compreensão da proposta.

Nas duas escritas performáticas a Performance e Educação Performativa aparecem com a conotação de desempenho, de realizar algo “eficaz”. Essa afirmação

não se mostra uma crítica ou um argumento final e fechado, e sim uma possibilidade de elucidação que uma formação continuada que busque novos olhares para o corpo é processual.

Análises são relevantes para oportunizar reflexão e prática sobre repensar os programas de formação continuada. De acordo com Pineau (2010), “a predominância das metáforas do mundo do trabalho no projeto curricular e da formação de professores tem contribuído para uma experiência educacional desumanizada (...)” (PINEAU, 2010, p. 92). Apesar do curso de formação da Educação Performativa ter justamente um viés contrário a essa afirmação, a mesma se mostra relevante para que se possa entender que as predominâncias das formações não são performáticas e que seis meses de curso oferecido por esta pesquisa, apesar de ser um passo satisfatório na constituição do programa de uma escola/colégio, não se mostra o marco final.

Em continuação, a professora performer 2 é formada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia, tem 55 anos, com experiência docente nas seguintes turmas: educação infantil, 1º ano, 2º ano e 5º ano. Antes de ser professora atuou como Psicopedagoga e sócia-administrativa. Possui 15 anos de experiência educacional, sendo docente em sala de aula.

Trago abaixo suas escritas performáticas:

FIGURA 19 - 1ª ESCRITA PERFORMÁTICA DA PROFESSORA PERFORMER 2

Performance na Educação

Atualizar-se.

Envolver-se

Apaixonar-se

Para atuar de forma significativa.

FONTE: Materialidade coletada pela pesquisadora (2019).

FIGURA 20 - 2ª ESCRITA PERFORMÁTICA DA PROFESSORA PERFORMER 2

Eu [REDACTED], percebo que há muito o  
que mudar, não é preciso ser "escrava"  
dos livros e atividades escritas mas  
trazer movimentos, vida para os  
conteúdos dando mais significado  
para eles. Posso elaborar jogos,  
gincanas e brincadeiras explorando  
de diversas formas e envolvendo  
várias disciplinas ao mesmo  
tempo.

FONTE: Materialidade coletada pela pesquisadora (2019).

Em sua primeira escrita performática, a professora performer 2 inicia com o título “Performance na Educação”. Suas palavras denotam envolvimento: atualizar-se, envolver-se, apaixonar-se, terminando seu texto com a indicação que Performance seria atuar de forma significativa. Os três verbos possuem estreita relação com estar ativo em movimento e do sujeito estar se relacionando com algo. Segundo Schechner (2006), a compreensão da Performance pode ser possível pelas relações de “sendo”, que se refere a existência; “fazendo” que é atividade de todos os que existem; “mostrar fazendo” é desempenhar, exhibir fazendo e “explicar mostrar fazendo”, que são os estudos performáticos.

Nessa perspectiva, apesar de ser o primeiro contato da professora performer com o termo, é possível perceber uma proximidade com as três primeiras relações que Schechner (2006) apresenta. Além do mais, é interessante notar que a professora performer estava aberta a novas experiências, não demonstrando medo em externar seus primeiros ensaios. Por ser uma das mais experientes da equipe, em questão de idade e também de docência, não se colocou em uma posição de que “não há mais nada a aprender”. Sobre ser inacabados, Freire (2015, p. 59) comenta “o inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

No final de sua escrita, a professora performer 2 relaciona a Performance na Educação com a questão de atuação. Esta é uma relação frequente que a temática recebe. De acordo com Pineau (2010), a Performance ganhou primeiramente espaço entre a educação como uma metáfora de identidade para professores, encorajados a se conceberem como atores envolvidos em dramas educacionais, como artistas que agem de forma intuitiva, entre outras. Para a autora, a perspectiva de pensar nessas metáforas “argumentava que a concepção corrente de professor-artista e, mais precisamente, de professor-ator, diminuía a complexidade tanto dos fenômenos educativos, quanto performativos” (PINEAU, 2010, p. 90).

Saliento que o mencionado acima não tem caráter de reprovação sobre o que a 2ª professora externou. Todavia, situar que o conceito por ser contestado, já recebeu inúmeras concepções, mesmo no âmbito educacional.

Em sua segunda escrita performática, a professora performer 2 inicia seu texto afirmando que há muito o que mudar, e logo faz outra afirmação que demonstra um entendimento do que se espera por meio de uma Educação Performativa. Pois, o termo “não é preciso ser escrava”, já anuncia que não é preciso estar encarcerada em

carteiras de madeira, que “um corpo ativo aprende de maneiras tais que são eminentemente mais pessoais, aplicáveis, críticas e duradouras do que qualquer outro método de ensino que eu tenha utilizado” (PINEAU, 2013, p. 55).

Entretanto, um outro sentido pode estar expresso nesse texto: que a professora performer tem sido escrava, quando comparado ao que pode ser realizado na educação com o corpo, e a percepção de sua realidade envolta em “livros e atividades escritas”. Há nesse trecho a sugestão de que a formação discursiva sobre o corpo que tem sido presente em seu discurso e prática como professora é o “corpo como tábula rasa” (estudantes fazendo cópias e mais cópias e recebendo informações) e que a filiação é de uma pedagogia tradicional.

Há também em sua escrita o que se espera de uma Educação Performativa “movimento, vida e significado”. Nesse sentido, a colocação de Le Breton (2012, p. 7), “do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo (...)” faz referência ao exposto.

A professora performer explicita os efeitos da Educação Performativa em sua docência ao afirmar o que ela poderia fazer daquele momento em diante: “posso elaborar jogos, gincanas e brincadeiras explorando de diversas formas e envolvendo disciplinas ao mesmo tempo”. Essa frase remete ao curso, quando era realizado a paralelo das leituras pedidas com as práticas performáticas, pois sempre havia conteúdos de distintas áreas (interdisciplinar), que eram possíveis de serem exemplificados no corpo.

Ambas escritas possuem verbos que denotam envolvimento e relacionamento com o corpo: “envolver-se, apaixonar-se, atualizar-se, mudar, trazer elaborar, explorando, envolvendo”. Analisando o contexto das duas escritas performáticas e o processo que une uma a outra, é possível interpretar um início de reflexão e mudança sobre o papel da Educação Performativa na prática docente da professora performer e os passos iniciais do deslocamento da formação discursiva – corpo tábula rasa, para a formação discursiva – corpo vetor semântico.

A professora performer 3 também é formada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia. Tem 31 anos, possui experiência docente com as seguintes turmas: educação infantil, 1º ano, 3º ano e 4º ano. Sua experiência como professora são de 8 anos. A seguir, suas escritas performáticas:



FIGURA 21 - 1ª ESCRITA PERFORMÁTICA DA PROFESSORA PERFORMER 3

O QUE EU IMAGINO SER A PERFORMANCE NA EDUCAÇÃO:

- Acho que tem a ver com a postura docente;
- Deve ter alguma relação com o comportamento esperado;
- Imagino ser o perfil do professor ideal;
- Penso que deve ser sobre a atuação do professor sobre o meio, o ambiente e as pessoas.

FONTE: Materialidade coletada pela pesquisadora (2019).

FIGURA 22 - 2ª ESCRITA PERFORMÁTICA DA PROFESSORA PERFORMER 3

Eu, [REDACTED], percebo que tenho valorizado mais a organização da sala de aula, a estética e a disciplina em detrimento da vivência, do lúdico, do brincar...

Aliás, pensando agora com meus botões, eu mesma não saberia teorizar o amor se eu não tivesse um dia me apaixonado, um dia me casado. Hoje eu o posso explicar, eu vivencio o amor diariamente ao preparar um café da manhã ou ao esperar ansiosamente meu esposo chegar.

Imagino quantas coisas uma criança poderia explicar se apenas a vivenciasse, se a experimentasse e conhecesse. Afinal, não é sentado numa carteira por 3h que se aprende para a vida, que se desconstrói e se refaz...



A primeira escrita performática da professora performer 3 está marcada por palavras que retomam as relações de força e de sentido sob o modo de produção das formações imaginárias. Há uma certa insegurança ao escrever, no que se projeta sobre o que ela imagina que a coordenadora quer ouvir e também sobre o que é pensado sobre ela. No título já é possível perceber: “o que imagino” e adiante no decorrer do texto: “acho que”, “deve ter alguma”, “imagino ser”, “penso que deve ser”. De acordo com Orlandi (2015):

Na análise de discurso, não menosprezamos a força que a imagem tem na constituição do dizer. O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não “brota” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder (ORLANDI, 2015, p. 40).

Logo, na materialização do discurso na primeira escrita performática temos as relações de produção externadas em duas posições-sujeito: coordenadora pedagógica x professora. Ainda que a coordenadora faça parte também de uma relação de poder, a qual esteja submetida a uma hierarquia, a professora a vê como alguém a quem ela precisa se reportar, uma posição-sujeito que pode fazer uma avaliação dela. Nessa perspectiva, há no texto a sentença “imagino ser o perfil do professor ideal”.

É nesse sentido que, no contexto desta pesquisa, as práticas performáticas colaboraram para o deslocamento do olhar das professoras da posição-sujeito coordenadora à posição-sujeito pesquisadora. Os risos, as brincadeiras, a falta dos questionários e das atividades avaliativas, o encontro com o corpo e proximidade viabilizaram esse processo. Sobre formação, Freire (1997) acrescenta:

À medida que marchamos no contexto teórico dos grupos de formação, na iluminação da prática e na descoberta dos equívocos e erros, vamos também, necessariamente, ampliando o horizonte do conhecimento científico sem o qual não nos “armamos” para superar os equívocos cometidos e percebidos. Este necessário alargamento de horizontes que nasce da tentativa de resposta à necessidade primeira que nos faz refletir sobre a prática tende a aumentar seu espectro. O esclarecimento de um ponto aqui desnuda outro ali que precisa igualmente ser desvelado. Esta é a dinâmica do processo de pensar a prática. É por isso que pensar a prática ensina a pensar melhor da mesma forma como ensina a praticar melhor (FREIRE, 1997, p. 75).

Na última parte de sua escrita, a professora performer 3 também relaciona a Performance ao desempenho e a uma atuação do professor, porém não no mesmo

aspecto do professor-ator. E sim, um atuar que denote um comportamento esperado. Ou seja, conceito muito parecido com o que Schechner (2006) já havia comparado com outras áreas, explicando que nos negócios, nos esportes, e no sexo, ‘realizar performance’ é fazer algo no nível de um padrão – ter sucesso, ter excelência, ter um desempenho acima da média.

Em sua segunda escrita performática, a professora se coloca no texto fazendo conclusões sobre sua docência, afirmando como tem sido sua prática e repensando como poderia ser. No texto aparece a presença de duas formações discursivas, corpo como tábula rasa e corpo como vetor semântico. Na primeira parte do texto, a professora performer 3 sinaliza claramente a uma pedagogia tradicional, de estudantes enfileirados, condicionados e disciplinados: “percebo que tenho valorizado mais a organização da sala de aula, a estética e a disciplina”. As carteiras não devem sair da ordem, é necessário o silêncio para que a professora possa falar.

O contexto acima, não é um fim em si mesmo. Segundo Pineau (2013, p. 42), “hábitos podem ser quebrados, o que foi aprendido pode ser desaprendido; e novas maneiras de ser podem ser desenvolvidas, sendo mais capacitadoras do que as maneiras antigas”. É nessa perspectiva que a professora continua seu texto e, para exemplificar o que compreendeu por Educação Performativa, traz o exemplo de algo cotidiano de sua vida: seu casamento. Demonstra dialogar com o que Le Breton afirma:

(...) as ações que tecem a trama da vida quotidiana, das mais fúteis ou das menos concretas até aquelas que ocorrem na cena pública, envolvem a mediação da corporeidade; fosse tão somente pela atividade perceptiva que o homem desenvolve a cada instante e que permite ver, ouvir, saborear, sentir, tocar e, assim, colocar significações precisas no mundo que o cerca (LE BRETON, 2012, p. 7).

O diálogo consigo mesma continua refletindo o quanto uma criança poderia aprender por meio de seu corpo em vivência e experiência. Na última frase, a referência do encarceramento e da necessidade de se construir e refazer, assim como no caso da 2ª professora performer, faz referência a um início de deslocamento da formação discursiva filiada à pedagogia tradicional, para a formação discursiva filiada à Educação Performativa.

A professora ao enunciar “vivenciasse”, “experimentasse” e “conhecesse” faz alusão a sua compreensão do papel da Educação Performativa em sua prática, permitindo o não apagamento dos corpos, repensando o lugar das carteiras enfileiradas e da total disciplina em sua sala. Viver, experimentar e conhecer são

ações que possuem intrínseca relação com o corpo, e que não são possíveis de serem concebidas sem vê-lo como emissor e receptor das experiências relacionadas com a existência humana. Continua sua afirmação de que o caminho é mais livre e cheio de corporeidade, ao concluir que “afinal, não é sentado em uma carteira por 3h que se aprende para a vida, que se descontrói e se refaz”.

As palavras “descontrói” e “refaz” nos dão um indício de que esta foi a experiência da professora em relação ao curso da Educação Performativa. Que a vida que ela quer viver e que espera para seus estudantes não pode ser ensinada em 3 horas, sentados em carteiras. Afirmando a conclusão da professora performer, acrescento Le Breton (2012):

Existir significa em primeiro lugar mover-se em determinado espaço e tempo, transformar o meio graças à soma de gestos eficazes, escolher e atribuir significado e valor aos inúmeros estímulos do meio graças às atividades perceptivas, comunicar aos outros a palavra, assim como um repertório de gestos e mímicas, um conjunto de rituais corporais implicando adesão dos outros (LE BRETON, 2012, p. 8).

A Educação Performativa se interessa pelo papel que a educação possui a moldar a relação do homem com o mundo e com os outros, pelas marcas incutidas nas fibras de seu corpo. Por isso, repensa a sistematização dos conteúdos escolares, os rituais institucionalizados, as posições-sujeito vivenciadas e impostas, as ideologias presentes, entre outros aspectos relevantes. Se coloca nesse âmbito como alternativa para contrapor posições instauradas dentro da escola e rever a lotação do corpo, dos gestos, do lugar do outro, dos direitos, deveres, das ações e dos inventos, da defesa da não dissociação entre mente e corpo e, concomitantemente, da não separação de pensamento e ação (práxis).

Nesse sentido, a formação realizada sobre o objeto de estudo Educação Performativa e a presente análise não têm a pretensão de apresentar uma receita pronta no que concerne aos programas de formação continuada. Entretanto, o que se tem por intencionalidade é demonstrar que são possíveis passos em relação ao processo de conceber e idealizar uma escola onde os sujeitos são considerados por inteiros, não apagando ou excluindo seus corpos.

## 5 (IN)CONCLUSÕES PERFORMÁTICAS

*Nem sempre um ponto final é um ponto  
final. É possível, sempre, começar um novo  
parágrafo, por isso  
Se achar que precisa voltar, volte!  
Se perceber que precisa seguir, siga!  
(...)*

**Fernando Pessoa**

Uma pesquisa sobre Educação Performativa não possui ponto final e sim, novos parágrafos escritos com o corpo e discurso daqueles que acreditam na força da experiência, na potencialidade do corpo, nas significações, na existência corporal. Como seres inteiros, deveríamos ser considerados em integralidade, e não fragmentados em mente e corpo. Foi para conceber corpo como referência, como centralidade, que a Educação Performativa foi convocada. Para contrapor padrões, rituais e repensar as interações.

Esta pesquisa trouxe para mim, alguns sentidos. Primeiramente me fez reviver meu inacabamento, como Freire (2015, p. 59) comenta. “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

Em segundo momento me fez perceber o quanto apaguei meu corpo, o quanto foi apagado por outros. Repensei se eu também não estava apagando o corpo de alguém, foi uma reflexão difícil, conflituosa. Trouxe a minha mente as posições-sujeito estudante, professora, coordenadora. Percebi que a não consciência de meu corpo começou na pré-escola, com tantas atividades para preencher, não havia tempo para performar.

Como professora, repito o ciclo, cópias, atividades, correção do caderno e do livro didático. O que será de minha avaliação se os pais de meus estudantes reclamarem dos cadernos vazios? E se eles forem então até a coordenação ou direção? Se...

São os estudantes da educação infantil que despertam o olhar para o meu próprio corpo, e também para os delas. Seus corpos reclamam, pedem que sejam considerados, há então uma negociação. Porém, os ventos sopram, às vezes nos esquecemos o que combinamos. A coordenação vai trazer então novas demandas,

responsabilidades, requisições. Nessa rotina de ir e vir, não é só a coordenação que tem seus horários, sua agenda, seu cronograma educacional de atividades anuais, e no tempo decretado como certo, os bimestres vão passando, provas e mais provas acontecendo e todos então enfileirados com seus cadernos completos.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa foi desvelando resquícios de uma hereditariedade educacional tradicional. Não posso dizer que não se esperava isso, mas sim que não se pensava sobre. Olho para minha prática e para de minhas colegas de trabalho, passamos mais tempo juntas do que com nossas famílias, muitas vezes. Mas nossos corpos não estão conectados, há paredes e carteiras que nos separam.

O curso de Educação Performativa se mostra ousado, distinto e misterioso. O que esperar dele? O que será após ele? São muitos e múltiplos os efeitos de sentidos que surgem, que são enunciados, alguns constatados, mas nem todos, pois tal façanha não é possível! Depende de cada olhar, de cada análise, portanto se torna pessoal e individual.

Nesse movimento, busquei compreender os efeitos de sentidos no discurso de professores sobre o papel da Educação Performativa em sua prática pedagógica, de forma a analisar as formações discursivas sobre a concepção de corpo no processo educativo presente nos discursos das professoras e discutir limites e possibilidades de desenvolver a Educação Performativa como referencial teórico e prático em programa de formação continuada.

Alguns dos efeitos de sentido foram compreendidos, todavia nem todos. Constatei que a prática docente do colégio pesquisado estava mais envolta em uma pedagogia tradicional, diferente do que se afirma ou crê pela equipe. A formação discursiva predominante denotava o corpo como tábula rasa. As primeiras ideias sobre Educação Performativa relacionavam-se com desempenho. Seria a marca e a influência de uma sociedade capitalista, dirigida pela égide do capital?

A princípio uma certa desconfiança sobre modelar e performar com o corpo. As mãos não queriam se sujar, o corpo estava enrijecido, se espera movimento da criança, mas não do adulto, não há tempo para brincar...

Presenciei novas oportunidades com as práticas performáticas, interagir, tocar e contar uma história. Entender a relação de corpo e discurso. Reconhecer no outro um corpo ideológico, marcado por historicidade, modelado por normas sociais; corpo etnográfico, que busca repensar as convenções dos papéis vivenciados e um corpo atuante, que é um corpo como meio de aprendizagem.

Performances para além da representação da imagem de algo já estabelecido. A cadeira pode ser um ônibus, o espaço de um salão de beleza, um carrinho de compras, o teclado de um computador. Com tantas possibilidades com um objetivo, as potencialidades dos corpos são inimagináveis.

Corpos livres do encarceramento e aprendendo não pelo corpo como amostragem, mas como caminho. É como alude Pineau (2013), “um corpo ativo aprende de maneiras tais que são eminentemente mais pessoais, aplicáveis, críticas e duradouras do que qualquer outro método de ensino” (PINEAU, 2013, p. 55).

Nas leituras e análises das escritas performáticas unidas por um processo, mas distintas em suas concepções, entendi que é preciso conversar, estudos, leituras; que pela reflexão da práxis, se chega a um início de uma ideia sonhada, compartilhada corporalmente.

Nas primeiras escritas há a impressão que a hegemonia permanece. É o ritual institucionalizado. Entretanto, em cena existem os rituais de resistência, eles estão para lembrar que a Performance/Educação Performativa renasce no desejo do novo, na luta pela ruptura. Nos textos também é percebido que pode haver receio no escrever. As projeções do que se imagina que o outro esteja pensando.

Em uma destas primeiras escritas performáticas há indícios de uma perspectiva performativa: “atualizar-se”, “envolver-se”, “apaixonar-se” são as palavras que uma das professoras performers utiliza. É passível de pensar que ela esteja se relacionando com a Performance.

A segunda escrita performática acrescenta mais reflexões, o período de seis meses é curto, breve para uma mudança de paradigma. Há demonstração de que para uma das professoras a proposta possa não ter sido compreendida. Entretanto, há outros sentidos para interpretar...

Se em um semestre professoras perceberam que “não é preciso ser escrava dos livros e atividades escritas” e que “não é sentado numa carteira por 3h que se aprende para a vida”, o que poderia ser feito se uma escola toda tivesse como teoria e prática docente a Educação Performativa?

Não é possível afirmar que houve um deslocamento da formação discursiva corpo tábula rasa para corpo como vetor semântico, entretanto, é perceptível que indagações, perguntas para si mesmas, reflexões sobre o papel do corpo na aprendizagem foram alcançadas. Decisões de que elas poderiam ir além dos cadernos e livros, do encarceramento cotidiano. Conceitos como se desconstruir e se

refazer pela Educação Performativa, movimento, vida e significado para as aulas, para a sua docência e também existência humana foram discutidos.

Portanto retomo Le Breton:

Existir significa em primeiro lugar mover-se em determinado espaço e tempo, transformar o meio graças à soma de gestos eficazes, escolher atribuir significado e valor aos inúmeros estímulos do meio graças às atividades perceptivas (...). Pela corporeidade, o homem faz do mundo a extensão de sua experiência; transformando em tramas familiares e coerentes, disponíveis à ação e permeáveis à compreensão. Emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural (LE BRETON, 2012, p. 8).

Na posição-sujeito pesquisadora advogo que a Educação Performativa entende que corpo é representação, possível de significações, emissor de sentidos, que em si há toque, presença, modos de estar no mundo. Entende seu papel militante na luta pela libertação de seus estudantes, por seus direitos políticos educacionais. Porém, tal luta se dá no corpo, e assim, a práxis inicia quando o estudante e os demais envolvidos no processo educacional tem consciência de seu encarceramento.

A Educação Performativa também é concebida como possibilitadora de posicionamentos do sujeito frente aos discursos que, presumivelmente, o podem determinar. Nessa perspectiva, pensar a formação de professores pelo viés da Educação Performativa “é uma possibilidade de entrar na dimensão do conhecimento sensível negando qualquer ideia de instrução sobre como ensinar ou de que jeito resolver problemas na educação” (GONÇALVES, 2016, p. 72). Pelo contrário, é viabilizar novas formas de compreender e agir humano, de compreender como este sujeito/estudante aprende e se faz presença.

Assim, compreendo que esta pesquisa marcou o início de uma busca que não tem um fim determinado, que não tem respostas prontas, apenas a certeza de que “antes de qualquer coisa, a existência é corporal” (LE BRETON, 2012, p. 07). Para tanto, performer de mim, renasço todos os dias corporalmente, consciente do meu inacabamento, e na certeza de que educação se faz no corpo.

Convicta de que dias mais performáticos estarão presentes nas escolas, instituições e demais instâncias educativas, como o exemplo a seguir de práticas com os estudantes das professoras performers 1 e 3, após meses da conclusão do curso sobre Educação Performativa.



FIGURA 23 - FOTO DA TURMA DA PROFESSORA PERFORMER 1.



FONTE: Materialidade coletada pela pesquisadora (2019).

FIGURA 24 - FOTO DA TURMA DA PROFESSORA PERFORMER 3.



FONTE: Materialidade coletada pela pesquisadora (2019).

Quando se faz aprendizagem no corpo, as práticas vão além de uma formação. Sendo possível ver indícios de posturas pedagógicas repensadas, que compreende o estudante em sua totalidade, inteiro e vetor semântico. Estudantes e professores que pela via do corpo escrevem sua própria história, mais viva, mais performática.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALTHUSSER, P. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Trad. J.J. Moura Ramos. Lisboa: Presença, Martins Fontes, 1974.
- ALVES, M. A histórica contribuição do ensino privado no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 71-78, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/5139/>. Acesso em: 02 nov. 2019.
- BOAL, A. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- BORGES, M. **A descoberta**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2014
- BRANDÃO, H. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**. Diário Oficial da União, Brasília, D.F, 20 dez. 1996.
- BRETON, L. D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Antropologia das emoções**. Petrópolis: Vozes, 2019a.
- \_\_\_\_\_. **Rostos: Ensaio de antropologia**. Petrópolis: Vozes, 2019b.
- BUCH, C. **Performance docente no discurso de professores de geografia**. 2019. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Setor de Educação Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=38594&idpograma=40001016080P7&anobase=2019&idtc=52>. Acesso em: 30 jan. 2020.
- CARLSON, M. **Performance: uma introdução crítica**. Tradução de DINIZ, T. F. N; PEREIRA, M. A. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CASTILHO, T; GABARDO, J; GONÇALVES, M. Corpos dançantes na escola: diálogos entre a educação performativa e a perspectiva bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, 14 (3): 136-155, julho/set. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v14n3/2176-4573-bak-14-03-0136.pdf> >. Acesso em: 28 out.2019. <https://doi.org/10.1590/2176-457337810>
- CONTE, E. **Aporias da performance na educação**. 2012. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/40493/000828809.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 out. 2019.

COSTA, A; ZOLTOWSKI, A. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S.; COUTO, M; HOHENDORFF, J. **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55-70.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. Campinas: Autores Associados, 2015.

FLORENCIO, A. M. **Análise do discurso**: fundamentos & práticas. Maceió: EDUFAL, 2009.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d' Água, 1997.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer**: Teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 1989.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2010

GONÇALVES, M. B. **Performance, discurso e educação**: (re)construindo sentidos de escola com professores em formação na licenciatura em educação do campo – ciências da natureza. 141 f. Tese (doutorado em Educação), Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47434>. Acesso em: 20 out. 2019.

GONÇALVES, J. C.; GONÇALVES, M. B. Teatralidade e Performance na pesquisa em Educação: do corpo e da escrita em perspectiva discursiva. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, v. 34, n. 67, p. 139-155, jan./fev. 2018.. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n67/0104-4060-er-34-67-139.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2019. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.56081>

HAROCHE, Cl.; HENRY, P. e PÊCHEUX, M. “La sémantique et la coupure saussuriense: langue, langage, discours”, **Langages**, nº 24. Paris: Didier-Larousse, p. 93-106, 1971.

ICLE, G.; BONATO, M.T. Por uma pedagogia performativa: A escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. **Cad.Cedes**, Campinas, v.37, n.101, p.7-28, jan/abr. 2017.

ICLE, G. Da performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA M. de A. (Org) **Performance e Educação**: Desterritorializando territórios. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

\_\_\_\_\_. Estudos da Presença: prolegômenos para a pesquisa das práticas performativas. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 09-27, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbep/v1n1/2237-2660-rbep-1-01-00009.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2019. <https://doi.org/10.1590/2237-266023682>.

\_\_\_\_\_. Da Performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, M. A. de; **Performance e educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p.09-21.

KNIGHT, R.G. **Educando para a eternidade**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2017.

KNIGHT, G. **Filosofia e Educação**: uma introdução à perspectiva Cristã. Engenheiro Coelho, SP: Unaspress, 2001.

KOEHLER, R. **Teatro na educação infantil**: entre o jogo e a performance. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/58228>. Acesso em 20 ago. 2019.

LIGIÉRO, Z. **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Editora Mauad Ltda, 2012.

LINHA PEDAGÓGICA. **Educação integral restauradora**. Maringá: Sthampa, 1999.

McLAREN, P. **Rituais na escola**: Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1991.

ORLANDI, P. E. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. Campinas: 2015.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido e ideologia. Campinas: Pontes Editores, 2016.

\_\_\_\_\_. **Discurso, imaginário social e conhecimento**. Em aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

PÊCHEUX, M. FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas. IN: GADET, F., HAK. T. **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997

PEREIRA, M. A. Performance docente: sentidos e implicações pedagógicas. In: PEREIRA, M. A. de; **Performance e educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p.37-58.

PINEAU, E. L. Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 02, maio/ago. 2010, p. 89-113.

\_\_\_\_\_. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, M. A. de; **Performance e educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p.37-58.

SCHECHNER, R; ICLE, G; PEREIRA, M. de A. O que pode a performance na educação? Uma entrevista com Richard Schechner. **Educação e Realidade**. Santa Maria: v. 35, n. 2, p 23-35, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13502/7644>. Acesso em 03/11/2019.

SCHECHNER, R. What is Performance? In: SCHECHNER, R. **Performance Studies**: An Introduction. 2nd. ed. New York, NY: Routledge, p.28-51, 2006.

TURNER, V. **The Ritual Process**: sctructure and anti- sctructure, Chicago, Aldine, 1969.

VEIGA-NETO, A. Olhares... In: COSTA, V. M. (Org). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. RJ: Lamparina editora, 2007. p.23-38.



## APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE EDUCAÇÃO  
**Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de  
 Ensino**  
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

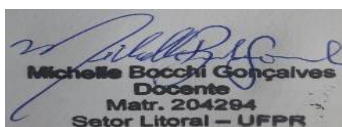
### Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, \_\_\_\_\_,  
 CPF \_\_\_\_\_, professora da educação infantil e/ou anos  
 iniciais do ensino fundamental (de um colégio da rede privada de ensino do município de  
 Curitiba), aceito participar da pesquisa de mestrado realizada pela mestrande Anne Caroline  
 Pereira Arruda, sob orientação da professora Dra. Michelle Bocchi Gonçalves. Também  
 autorizo a utilização de textos escritos por mim (verbais e visuais) e imagens fotográficas que  
 estejam relacionadas à construção do *corpus* da pesquisa. Estou ciente de que, por questões  
 éticas, meu nome será preservado na divulgação dos resultados da investigação. Concordo  
 voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei e nem pagarei nenhum  
 valor econômico por minha participação.

Curitiba, 08 de fevereiro de 2019

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora orientadora:



Pesquisadora Anne Caroline Pereira Arruda: \_\_\_\_\_